Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9470222
Centre d'intérêt : 755

Fugazzi, Ben.

Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première / Ben Fugazzi. -- [Pointe-aux-Trembles] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, [1988?].
52 p. ; 28 cm. -- (Enseigner le français aux allophones)

Bibliogr. : p. 50-52.

Vedette(s)-secondaire(s) : Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Réseau de l'éducation des adultes

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Allophone * Education des adultes

Problématique de l'enseignement-apprentissage du français, langue seconde, dans des classes d'adultes à forte composante ethnique.

Type de document :

COLLECTION

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOPHONES

LA COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER
LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

94-70222

Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première

Ben Fugazzi

COMMISSION SCOLAIRE JÉROME-LE ROYER
RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

LES ENJEUX DE L'ACQUISITION D'UNE DEUXIEME LANGUE PREMIERE

Des changements sensibles sont intervenus en ces dernières années affectant la composition ethnique des groupes-classe dans les centres de formation d'adultes et dans les institutions scolaires pour enfants et jeunes de la région de Montréal, provoquant un désemparement chez les éducateurs et formateurs: le pourcentage des allophones s'est accru au point que ceux-ci constituent une partie très importante de la clientèle et parfois même la majorité. Les commissions scolaires, les organismes populaires, les formateurs et intervenants de différents niveaux se préoccupent de plus en plus des implications que ce nouvel état de choses entraine dans l'enseignement et la formation.
Ces quelques lignes voudraient toucher la problématique qui entoure l'enseignement-apprentissage du français comme langue seconde dans ces milieux d'adultes étudiants caractérisés par une multi-ethnicité prononcée et un pluralisme culturel évident. Ce discours s'adresse aux praticiens et interpelle les profils de formation des futurs maitres qui seront davantage confrontés aux nouveaux défis que proposent la francisation et la formation de base en français de la clientèle allophone.

Le français, deuxième langue première de l'immigrant

La langue du pays d'accueil est appelée à devenir la langue de travail, la langue de formation, la langue de la quotidienneté sociale à l'extérieur du milieu ethnique ou maternel. En tant que support indispensable des nouveaux besoins vitaux communicationnels, promotionnels et professionnels de l'immigrant, elle est comparable à une langue première; puisqu'elle n'exclut pas l'emploi de la langue d'origine dans l'aire du milieu d'immigration et de la famille, elle s'ajoute à celle-ci et devient donc une deuxième langue première, dont l'immigrant peut difficilement se passer, à moins qu'il n'accepte l'isolement du ghetto ethnique.

Faire du français la deuxième langue première de l'immigrant n'est pas une tâche facile: c'est toutefois le seul objectif par lequel passe l'égalité des chances et l'abolition de la plupart des différentes formes de discrimination. L'acquisition du français comme deuxième langue première est une composante essentielle du sentiment d'appartenance au nouveau pays. Il s'agit non seulement de provoquer une entrée dans la langue du pays d'accueil, mais de

réduire de façon significative l'écart entre les niveaux d'appropriation de la langue: le niveau de l'apprenant étranger et celui du natif. L'acquisition de la langue du pays d'accueil est source de satisfaction occupationnelle (Richmond, 1967). Le progrès en qualité et envergure de cette acquisition peut contribuer à imprimer "une trajectoire ascendante" à la situation occupationnelle de l'immigrant (Chalom, 1985) et amplifier le degré de satisfaction.
Ces considérations mettent en lumière l'importance d'une bonne acquisition de la langue et par ce fait elles comportent un sérieux questionnement des approches et méthodes d'enseignement du français aux immigrants.

Primauté du français au Québec

A moins que les nouvelles orientations découlant des récents aménagements des lois linguistiques du Québec ne viennent changer les règles du choix de la langue de formation des immigrants et des demandeurs de statut de réfugié, les nouveaux arrivants ne seront pas anglicisés et le français est censé demeurer la première langue, sinon la seule, à leur être enseignée. Leur insertion dans le tissu social du Québec se fera donc à partir de l'acquisition du français.

Les besoins linguistiques des immigrants

Par contre, les nouveaux arrivants perçoivent et ressentent différemment les besoins linguistiques, selon leurs différentes intentions d'intégration psychosociale et socio-économique et selon les diverses étapes de ce processus complexe (Eisenstadt, 1955). Il y en a pour qui une francisation fonctionnelle de survie leur permettant de se débrouiller à l'oral et à l'écrit dans les situations courantes de la vie quotidienne est amplement suffisante. En fait, tous les immigrants expriment ce besoin de communiquer en français, de maîtriser élémentairement les codes de la langue en vue de se situer dans le nouvel environnement pour tout ce qui concerne l'habitat, les services, la consommation, les lieux de travail ... (Chalom, 1985). Dans une très large proportion, toutefois, les étudiants allophones des COFI et des commissions scolaires (secteur langues secondes) recherchent par l'étude du français une accession plus confortable et plus rentable au marché de l'emploi. L'étude du français, donc l'enseignement-apprentissage de cette langue, doit prendre en compte le fait que "l'objet principal de la majorité des immigrants est comme rapport essentiel à la société d'accueil: le travail" (Chalom, 1985). A ce

titre, l'on retrouve l'immigrant qui, une fois finies ses études de français, s'attend à postuler sa place dans le marché de l'emploi selon les qualifications déjà acquises précédemment, comme l'on retrouve également le jeune immigrant qui par l'acquisition du français cherche l'outil qui lui permettra de parachever ou d'entreprendre "ex novo" sa formation professionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, l'immigrant est un quémandeur d'emploi: généralement condamné au chômage dans son pays, il est sauvé du chômage par l'immigration, mais il redevient chômeur dès qu'il aura cessé d'immigrer. Il est chômeur passé et chômeur virtuel (Sayad, 1978). Le besoin de travailler et l'orientation au marché du travail sont des traits caractéristiques de la mentalité de l'immigrant, qui, par conséquent, est fortement et naturellement disposé à assumer sa francisation en termes de préformation professionnelle.

Souvent une véritable qualification passe par de sérieuses études secondaires et post-secondaires et, au départ, les acquis théoriques et professionnels du jeune adulte immigrant ne sont pas transférables selon les critères d'attribution d'équivalences, compte tenu également des exigences "canadiennes" du contexte de production et d'expérience au travail. Ces jeunes adultes étrangers sont alors appelés à s'insérer dans le cursus normal par où passe la formation des étudiants natifs, ou à le suivre de A à Z. Quant à l'enseignement du français, ils sont soumis à deux approches consécutives: l'enseignement du français comme langue seconde en premier lieu, suivi de l'enseignement du français comme langue maternelle. C'est là le modèle le plus complet de francisation des adultes étrangers que les institutions québécoises peuvent offrir aux nouveaux arrivants.

Francisation des adultes immigrants: échec ou succès?

Dans cette suite méthodologique, on retrouve "grosso modo" ces trois moments:

1. un enseignement du français comme langue seconde, centré sur l'approche fonctionnelle-communicative, visant principalement des compétences à l'oral (savoir comprendre et communiquer),
2. des méthodes et stratégies d'alphabétisation en français, essentiellement fonctionnelles,
3. une méthode d'enseignement du français comme langue maternelle, dont les objectifs séquentiels mettent l'accent sur les savoirs écrits et la

connaissance de la langue décontextualisée. Il s'agit de la même méthode proposée aux natifs.

Les objectifs généraux de cette triple intervention peuvent être ainsi décrits:

- insertion sociale au milieu francophone,
- intégration à une fonction de travail déjà acquise antérieurement,
- instrumentation pour l'atteinte d'objectifs de formation plus avancée, objectifs probablement déjà acquis dans d'autres langues de formation,
- mais surtout "un fonctionnement opérationnel à l'écrit et à l'oral à l'intérieur d'une profession ou d'un métier donné en s'appropriant les éléments linguistiques requis pour répondre à des besoins spécifiques" (Séguin, 1982).

Quant à savoir si ces objectifs sont généralement atteints, divers rapports et recherches renvoient plutôt des constats d'échec (Coutu, 1982; Chalom, 1989) ou de succès très mitigé (Séguin, 1982; Fugazzi, 1984).

Selon M. Chalom, "au plan linguistique, l'alphabétisation, trop centrée sur l'expression orale, ne favorise pas l'acquisition du code linguistique en lecture et en écriture ... Au plan occupationnel, les programmes d'alphabétisation ne permettent pas l'acquisition d'habiletés relatives au marché du travail ... Au plan socio-culturel, les apprenants sont peu familiers avec la société québécoise et vivent à la périphérie de celle-ci" A. Séguin parle de succès mitigé, car des jalons - "très partiels" d'ailleurs - ont été posés, consistant en "un relevé d'un certain nombre de difficultés particulières aux différentes ethnies" et en un "ajout de quelques exercices adaptés à chacune des personnes": en un mot: des "balbutiements".

J. Coutu, par contre, dénonce un problème global très grave: la majorité des étudiants allophones adultes inscrits en formation générale "échouent à cause de la langue" ... La formation qui leur est offerte "mène à l'échec". J. Coutu vise par cette évaluation négative le profil de formation en français langue seconde suivi d'études secondaires en français langue maternelle. Selon J. Coutu, ce n'est pas un profil adapté à cette clientèle spécifique, et cela à cause de l'écart fondamental qui démarque l'adulte natif de la langue et le

non-natif: "le français, à moins que l'utilisateur soit francophone de naissance, n'est pas et ne sera jamais sa langue maternelle". Cet écart linguistique se double d'un écart encore plus profond, l'écart culturel, "quand on sait comment la langue maternelle est le principal canal de la culture dans la façon d'appréhender, de percevoir la réalité".

A propos des clientèles étudiantes plus jeunes, le Rapport Chancy sur "L'école québécoise et les communautés culturelles" (Chancy, 1985) attribue aux difficultés linguistiques ainsi qu'aux facteurs socio-économiques les retards scolaires que connaissent les élèves allophones, surtout au secondaire. Quant à l'abandon des études collégiales avant l'obtention du diplôme de la part des étudiants étrangers, il présente des taux tout simplement "inquiétants": environ 50 % (St-Germain, 1983). Le Rapport Chancy, qui publie les tableaux statistiques de ces phénomènes, affirme par contre ne pas avoir d'hypothèses pour les expliquer (Chancy, 1985, p. 94) L'on peut raisonnablement présumer qu'une maîtrise insuffisante de la langue de formation ait un rôle à jouer dans cette déperdition scolaire.

Quant aux difficultés des étudiants allophones à la formation des adultes, difficultés qui engendrent un très haut pourcentage d'échecs scolaires au secondaire en formation générale, elles sont plus nettement attribuées au handicap linguistique (Coutu, 1982).

Suggestions méthodologiques

Certains gestionnaires de la Direction générale de l'enseignement aux adultes (DGEA, 1982), à partir du constat d'échec assez général causé par le niveau très faible de maîtrise de la langue française et en mettant en cause les profils d'enseignement secondaire à base française (langue maternelle), ont exprimé la conviction qu'il y a aurait obligation pour le Ministère d'élaborer un nouveau programme d'études secondaires intégrées à un profil de français langue seconde: envers l'étudiant il y aurait alors "respect de sa nature et de sa culture en l'accueillant dans un profil langue seconde". De plus, l'enseignement de la langue seconde ne se faisant pas de la même façon que celui de la langue maternelle, il y aurait "plus d'assurance de succès dans les études, l'évaluation portant sur 'un degré second' et non pas sur 'une culture maternelle'" (Coutu, 1982).

Cette proposition méthodologique présente plusieurs points faibles et contradictoires:

1. Le niveau second de la langue, s'il réfère à la méthode de base de l'enseignement du français comme langue seconde, il indique surtout une connaissance et acquisition de la langue "contextualisée" et implique donc des compétences principalement des compétences réactives et communicationnelles. Le niveau opposé, en principe "le niveau premier", s'identifie à une maîtrise de la langue "décontextualisée", à l'intériorisation de sa grammaire explicite. Cette approche de la langue se retrouve dans le profil d'enseignement du français langue maternelle, mais il n'est pas dit ni prouvé qu'on ne pourrait pas le retrouver dans un profil d'enseignement du français de niveau premier pour une clientèle allophone.

2. Cette proposition s'avère finalement assez discriminatoire, portant atteinte à l'égalité des chances en éducation: quelles possibilités d'insertion en formation supérieure ou simplement post-secondaire vont s'offrir à l'adulte allophone à qui l'on aura systématiquement coupé l'accès à la connaissance de la langue décontextualisée? Cette proposition méthodologique consacre l'écart fondamental entre le natif et le non-natif de la langue comme un obstacle existentiel: il serait pratiquement impossible de l'effacer ou de le réduire de façon fortement fonctionnelle. C'est donc le phantasme absurde de "génération sacrifiée" qui vient hanter le château des méthodes d'enseignement du français. C'est vrai que combler l'écart qui démarque la natif du non-natif de la langue est une tâche ardue pour le formateur et les apprenants, mais c'est "la" tâche de l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue.

En principe l'appropriation du français, la nouvelle langue des allophones du Québec, se présente comme une adéquation progressive au niveau natif d'acquisition de cette langue-cible. Sans doute le profil actuel proposé aux étudiants adultes (enseignement du français langue seconde, suivi d'études secondaires avec enseignement du français comme langue maternelle) n'a pas produit le succès escompté. Par contre, il ne faut pas systématiquement réduire les chances d'adéquation au niveau natif de l'acquisition de la langue française

pour ces étudiants adultes allophones, même en sachant que dans les meilleures hypothèses de réussite l'adéquation ne sera jamais parfaite ou totale, du fait qu'il restera toujours un substrat, un accent, une tonalité, de légers glissements qui trahiront de toute façon, au moins pour une oreille attentive, les signes d'anciennes frontières de l'égo linguistique (Bouton, 1974).

Dans cette même recherche de moyens appropriés pour promouvoir une francisation fonctionnelle des adultes immigrants, des chercheurs-praticiens du Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire de Sainte-Croix (Lemay et Winnicki, 1983) ont tenté de cerner "la problématique du passage des immigrants allophones du français langue étrangère au français général ou fonctionnel". La clientèle étrangère visée dans leur rapport est ainsi décrite:

1. "immigrants désirant s'intégrer au marché du travail ...
2. immigrants désirant s'intégrer au système d'éducation francophone ...
3. immigrants désirant accéder à des études supérieures et qui ont les équivalences du secondaire ..." (p. 65)

La proposition méthodologique du rapport Lemay-Winnicki prévoit la création d'une classe dite de "transition" pour ces étudiants allophones, structurée selon des principes d'autonomisation sur le modèle de l'expérimentation du CRAPEL (ou: Centre de recherche et d'applications pédagogiques en Langues de Nancy, Fr., dirigé par H. Holec) (Holec, 1981).

En remettant une partie importante de la responsabilité du choix des objectifs, des contenus et des méthodes aux étudiants adultes, l'on croit provoquer des apprentissages qui soient beaucoup plus à la mesure des besoins et des problèmes propres à chaque apprenant. L'on souligne dans le rapport cité l'inadéquation à bien des égards des méthodes d'enseignement du français, soit comme langue seconde (il serait initialement trop en fonction des besoins de la clientèle anglophone), soit comme langue maternelle (enseignement conçu cette fois pour les natifs de la langue).

Le rapport préconise, entre autres mesures, celle de créer des outils

didactiques appropriés aux types de clientèle étudiante ciblée par la classe de transition. La volonté de réforme et d'innovation ne prétend guère finalement que produire des adaptations de matériel pour alimenter la transition du français langue étrangère au français général ou fonctionnel (p. 65).

A son tour, la CECM (Bureau de la formation personnelle et sociale: service aux clientèles particulières, SEA) vient d'éditer son "Plan d'action relativement aux services éducatifs offerts aux adultes allophones (Laguerre et Nadeau, 1988). Dans les premières pages de l'énoncé du Plan, l'on retrouve un modèle de typologie de l'étudiant allophone à partir de variables comme: le niveau de scolarité, le degré de connaissance d'une des langues secondes (français ou anglais), la maîtrise de l'alphabet latin (p. 5). La définition des différents types s'accompagne d'une esquisse de leurs besoins langagiers et culturels. Ce tableau doit servir de point de départ au plan d'action 1988-89, particulièrement pour l'atteinte des objectifs d'intervention prioritaire I et III: "déterminer pour chaque type d'adulte allophone les objectifs de formation spécifiques et proposer l'offre de services éducatifs correspondants"; "élaborer des outils conformes aux réalités de la clientèle allophone dans le cadre de l'élaboration et du suivi du projet de formation de l'adulte" (p.8).

Le Plan d'action 88-89 de la CECM, dans les volets A et C, propose l'articulation suivante pour ces deux objectifs prioritaires:

- "amener les adultes allophones à être capables de s'approprier des outils langagiers et culturels leur permettant de saisir, de maîtriser et d'agir sur leur environnement (dimension sociale) et sur eux-mêmes (dimension personnelle) en vue de leur insertion sociale, culturelle et professionnelle dans la société québécoise" (p. 9);

- aux étudiants allophones analphabètes le Plan se propose de "donner une formation de base en langue orale et une initiation aux premiers éléments du code écrit comme préparation nécessaire à l'intégration des adultes allophones analphabètes au processus d'alphabétisation " (p. 9). Cela implique l'élaboration de contenus adaptés et d'instruments d'évaluation;

- aux adultes allophones scolarisés le Plan propose de donner dans leur langue maternelle une formation nécessaire comme préparation à l'intégration aux cours réguliers de formation générale ou de formation professionnelle ou encore à certaines fonctions du marché du travail" (p. 11);

- quant à l'élaboration et\ou adaptation d'outils conformes aux réalités de la clientèle allophone dans le cadre de l'élaboration et du suivi du projet de formation de l'adulte, il ne s'agit en réalité que de "fournir aux responsables en Accueil et Référence une trousse d'informations utiles destinées à la clientèle allophone touchant des domaines aussi essentiels que l'information interculturelle, l'immigration au Québec, l'information scolaire et professionnelle, services d'aide financière et les ressources psychosociales" (p. 13). Un des objectifs principaux de ce volet est de rendre disponible aux adultes allophones toute information dont ils auraient besoin "pour faire des choix éclairés de services éducatifs conformes à leur projet de formation et à leur intégration à la vie québécoise" (p. 14).

Ce qu'il y a d'étonnant dans ce Plan d'action c'est qu'il ne semble pas viser une égalité quelconque de chances de formation et d'acquisition du français: l'intention explicite est de permettre à l'adulte allophone "une maîtrise utilitaire" de la langue en vue de "répondre à des besoins de communication divers: scolarisation (?), marché du travail, pratiques sociales et culturelles" (p. 12).

Lorsque l'énoncé du Plan précise les modalités d'intervention et les critères d'évaluation, il appert de façon évidente qu'il ne recherche finalement qu'une mise à niveau en terme de seuil minimal de compétence de communication pour le passage à la formation générale ou professionnelle. Le Plan n'interpelle sans doute pas suffisamment les enseignants à propos des contenus, des articulations et des outils d'évaluation de la méthode; il suppose trop vite et trop naïvement que le point le plus important pour les immigrants est celui d'atteindre des résultats qui visent à une efficacité immédiate. En proposant le raccourci du recours à la langue maternelle de l'immigrant, non pas comme stratégie d'apprentissage du français langue seconde, mais comme instrument de préformation et d'insertion, le Plan vient à maintenir trop longtemps

l'immigrant sur le point de rupture dans son processus d'intégration en persistant à le considérer comme celui qui-ne-sait-pas-encore (cfr. Ludi et Py, 1986). Le discours de l'immigrant sur sa condition et son devenir semble porter davantage sur une parité avec le citoyen natif que sur le maintien des disparités - spécialement pour ce qui concerne le statut linguistique (Fugazzi, 1982).

D'autres formateurs (entre autres: Desjardins et Frémont, 1987-88) ont souligné la nécessité d'une "véritable pédagogie de l'erreur" pour aider l'adulte allophone à réaliser une acquisition du français comme deuxième langue première. En cela, ils s'inscrivent en faux avec les recommandations du Programme du Ministère de l'Education du Québec (1982) qui, pour ne pas bloquer "l'intention de communiquer" chez les apprenants, suggère de "tolérer l'erreur" au niveau de la phonologie et de la syntaxe "à condition qu'elle n'entrave pas la communication". Comme il est affirmé par Corder (1980) que "les erreurs des apprenants disparaîtront avec le temps, au fur et à mesure que se construit leur connaissance implicite, leur grammaire mentale", le Programme du Ministère opine de la même manière que "la forme se raffinera avec l'usage".

Bien que ce laxisme soit assez répandu dans les classes de français pour allophones, d'aucuns croient, comme Michèle Frémont (1987-88), qu'en variant les techniques de correction orale, en choisissant les erreurs à corriger, en individualisant l'approche le plus possible, en évitant évidemment le harcèlement par la correction, l'on peut éviter le blocage de l'intention de communiquer tout en assurant un réel progrès chez les apprenants allophones. Pour cette auteure (p. 27) la pédagogie de l'erreur consiste à intégrer la correction des erreurs à l'éventail des activités d'apprentissage. "La correction a un rôle important dans les ateliers de français langue seconde, car l'étudiant qui s'y inscrit est habituellement très motivé et cherche à améliorer activement son expression et c'est, entre autres, par approximations successives qu'il y parviendra" (p. 27). La correction en différé, individualisée par des techniques d'application de grilles de correction et d'évaluation très circonstanciées, semble le mieux répondre aux exigences et préoccupations didactiques énoncées.

L'écart linguistique comme 'trait culturel'

La présidente du Collectif des Femmes Immigrées, madame Aura Bizzarri, interrogée à l'émission ACTUEL à savoir si elle se percevait comme 'québécoise' elle répondait promptement: "Non, car je suis née ailleurs et j'ai un accent!" Lors du même programme télévisé, questionnant à son tour des femmes immigrantes en stage dans un COFI à savoir si elles étaient satisfaites de leurs apprentissages, elle se fit répondre: "Non, dans une certaine mesure, car le français appris ne s'avère pas fonctionnel pour l'embauche désirée". Cet accent étranger, mais surtout cet écart linguistique sont définitivement les marques les plus généralisées de "visibilité" de l'immigrant et par le fait même un facteur éventuel de discrimination.[1]

Pour saisir l'aspect saillant du problème, que l'on prenne la peine de porter attention à quelques corpus oraux ou écrits d'étudiants adultes allophones.

1. Corpus oral d'une étudiante adulte d'origine portugaise, sec. 3.

(Extrait d'une recherche non publiée (Fugazzi, 1988):

Bon euh ... bon.
Moi jé pense qué dans la manifatour[a]
les femmes ... les femmes elles ont beaucoup dé difficoutés
à sé similer ici oux ... oux Québécois
pace qué elles ont pas boucoup dé contacts
elles ont pas de temps dé sé ... dé sé ... bon
dé countacter ...
dé savoir qu'est-ce qui sé passe
dans la vie quotidienne ... euh ... tous les jours ... euh ...
ou Québec
comme savoir ... euh ... pourquoi ... euh ... euh ... on fait la grève
euh ... pourquoi ...
elles sait même pas le droit qu'elles ont dans son travail ...
elles ont ... euh ...
el a des manifatoures qu'el a ... qu'elles ont des syndicats
mais les femmes alles ... alles ... sont même pas capab de sé défendre
est-ce que ... alles ... alles ... sont pas capab dé parler la langue ...
soit anglais ou français
elles s'expriment toujours dans sa propre langue ... euh ...
ça vaut dire quand el a oun proublème avec son patron ... euh ...
avec son salaire ... des çoses (=choses) comme ça ...
elles sont pas capab de ... de ... de ...
elles sait qué ... elles sait qué ... qué ... euh ...
elles ont des proublèmes
mais elles sont pas capab dé ... dé sé ... d'echprimer
après elles ont honte de pas ... de ... de parler
de ... de ... de s'echprimer

ca vaut dire comme ça ... je pense que ...
la femme immigrant ... elles sont ... euh ... euh ...
elles sont ... euh ... exploitées
elles sont exploitées.[2]

Cette étudiante allophone de secondaire 3 se destinait à l'école de formation professionnelle en secrétariat. Donc pour elle l'orthographe et la rédaction en langue des affaires étaient également importantes. Voici à tout hasard une de ses dictées:

2. Corpus écrit, dictée, de la même étudiante:

Texte français:	La dictée de l'étudiante:
L'oeil: un appareil photographique	Le ouei: une apparaille fotogràfique.
L'oeil est comparable à un appareil photographique.	Le ouei est comparable a un apparaille fothogràfique.
Dans l'appareil photographique, comme dans l'oeil, il y a une chambre noire, percée d'un trou pour le passage de la lumière: une lentille transparente.	dans l'apparaille fothographique, comme dans ouei, il y a une chambre noir percé dans trou pour le passage de la lumière.. une lentie transparente.
L'oeil est un organe merveilleux.	L'ouei est un norgane mirveilleu.
L'oeil est protégé en avant par les paupières et les cils.	L'ouei est protégé anavant par les poupière et les sigles.
Les sourcils arrêtent la sueur qui descend du front.	Les soucis arrête la souer qui dessan du front.
L'oeil a la forme d'un globe.	L'ouei a la forme dans globe.
Dans le fond arrive un gros nerf: le nerf de l'oeil.	dans le font arrive un grès nérve: le nérve dou (ou: dan) l'ouei.
L'oeil est entouré par une membrane blanche, épaisse et résistante.	L'ouei est antourré par une membrane blanche, épéce risistante.
Dans les yeux nous voyons une partie de cette membrane: le blanc de l'oeil.	Dans les eius nous voient une partie de cette membrane:[3] ...

Cette étudiante était bien formée dans sa langue et douée de talent. Promue à la fin du secondaire 3, elle s'inscrivit effectivement à l'école de secrétariat. Je doute qu'elle ait réussi.

Les choses ne se présentent pas de façon substantiellement différentes au CEGEP. A titre d'exemple, un corpus écrit, extrait d'une recherche conduite au Collège de Maisonneuve (Frémont, 1987-88):

3. Corpus écrit par un étudiant d'origine vietnamienne et de niveau collégial (rédaction):

"M. Brian Mulroney, première ministre du Canada, déclare: C'est vraiment dommage que cette ville qui a tant de peuple et tant de tourisme, mais avoir contenir un mystérieux volcan, qui, personne ne sait pas, même de notre grand-père ou notre génération. De tous les circonstances que ce soit, je fais mon possible pour régler ces problèmes, je n'en veut pas négliger !"

D'un autre côté, un montréalais, l'âgé de 34 ans, qui est habité près de la montagne Mont-Royal, a su de ce qui s'est passé la nuit dernière.
- "Ce soir-là, explique un montréalais, je me trouve que je ressens très chaud dans la maison, j'ai sué beaucoup, alors je décide de faire une promenade sur la montagne, pour prendre un peu de l'air froid. En arrivant au côté nord-est de la montagne, j'aperçois une grosse fumée blanche, je pense que c'est un incendie, alors je décide d'aller voir le plus près possible, mais lorsque j'avance de plus en plus près, je sens que je suis chaud dans tous mes corps".[4]

Si l'on revient à des niveaux d'apprentissage plus élémentaires (alphabétisation et post-alphabétisation), l'écart linguistique est ressenti fortement, comme une source de malaise profond dans les relations sociales "à l'extérieur du milieu ethnique ou maternel. Voici quelques témoignages d'étudiants adultes haïtiens, de ce type donc de locuteurs pas tout à fait francophones, pas tout à fait allophones, que le Plan d'intervention de la CECM définit comme étudiant peu ou moyennement scolarisé en français ou en anglais dans un contexte où ces langues jouissent d'un statut de langue d'enseignement sans être la langue maternelle de la population concernée, comme c'est le cas des étudiants venant des aires "créoles" (p 6: le type 7). Le Plan considère que les besoins de formation de ces étudiants ne diffèrent pas de ceux offerts dans les centres, sinon pour ce qui a trait au fonctionnement de l'école québécoise (mode d'apprentissage, orientation cognitive ...) (p. 7) Cette vision semble très réductrice car les problèmes vécus par ces immigrants au niveau de l'écart linguistique sont plutôt très aigus.

4. Témoignages d'étudiants adultes haïtiens du Centre St-Paul, CECM, d'après une recherche non publiée (Fugazzi, 1986):

"Quand je parle, j'ai beaucoup difficultés. Je me coince et je suis, comment dirais-je?... je suis génée, parce que mes phrases sont pas correctes. Puis y a des personnes qui connait beaucoup le français, mais les personnes va me critiquer. C'est pour ça que j'ai la peur de parler".

"Oui, j'ai éprouvé (des difficultés), parce que je n'peux pas parler correctement le français et je suis plutôt coincée, j'ai peur de parler".

"Ca c'est parce que je suis pas sûre de ce que ... de ce que je ... je voulais dire. Je suis pas sûre, mais maintenant je commence améliorer. Ca commence".

"Mais mon problème c'est quand j'ai besoin de pa(r)ler avec une personne sans se ... chez moi ou bien dans un bureau, ou bien ailleurs, j'me sens génée et pis y a une sorte de réticence chez moi: je commence à trembler."

"Ce que je veux moi, je veux et maîtriser le français et bah! pou(r) que ... et moi je veux enlever la peur et puis comment di(re)? le tremblement: c'est ça mon problème."

Quand je parle en public, je sens génée, je ne veux pas ça moi. Je veux ... je veux parler correctement comme je parle le créole. Donc je veux parler le français comme ça. C'est ça. Et à l'aise qu'en français ... autant en français qu'en créole".

"Difficultés, coincement, géne, peur, tremblement, réticence" ...: tous ces termes indiquent bien un malaise caractérisé, une perception traumatisante de la faute de français, presque comme si elle constituait une faute de comportement. L'idéal exprimé par ces locuteurs est celui d'un bilinguisme suffisamment parfait créole-français, l'aisance de l'emploi du créole en son milieu social naturel étant considéré comme le niveau-modèle à atteindre pour l'autre langue dans les rapports sociaux où elle est jugée pertinente ou nécessaire (Fugazzi, 1986). Il est également intéressant de souligner que le système interférentiel du créole au français a pu jouer au début du séjour au Québec comme frein à la compréhension, mais aussi comme schéma d'interprétation du français parlé dans le milieu québécois.

Ecartelé entre sa langue d'origine et la langue-cible, l'immigrant est confronté avec les effets qui découlent de la disparité linguistique. Un écart fondamental distancie le niveau natif d'appropriation de la langue du niveau non-natif. Cet écart se révéle à toutes les étapes de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue seconde par tous ces signes de discordance ou d'approximation que sont les erreurs. Chez tout individu en processus d'apprentissage d'une langue seconde, les erreurs ou fautes commises dans la manipulation de la nouvelle langue constituent un phénomène frappant, tant par leur fréquence que par leur multiformité et leur systématicité. Ce phénomène

plonge souvent le formateur dans le plus complet embarras: d'un côté le traitement des erreurs apparaît comme une nécessité, d'un autre côté, il est difficile de structurer méthodologiquement ce traitement. Dans ce domaine les analyses théoriques débouchent rarement dans l'élaboration de modèles d'intervention.

Les écarts linguistiques sont omniprésents dans l'utilisation de la nouvelle langue par les apprenants étrangers: ceux-ci d'ailleurs en sont parfaitement conscients. L'erreur se manifeste dans la production orale de la langue seconde lors même de la restitution immédiate des énoncés en salle de classe. Les fautes de langage peuplent la communication quotidienne des allophones avec les natifs de la langue du territoire d'accueil. On les retrouve évidemment en quantité et gravité variables mais toujours en abondance dans la production écrite en langue seconde des étudiants étrangers. Les différents systèmes d'erreurs peuvent également entamer la compréhension orale de la nouvelle langue, ainsi que distorsionner ou bloquer la compréhension de textes écrits en langue seconde.

Les erreurs paraissent parfois à tel point mortifiantes et inéluctables qu'elles grugent la motivation à s'exprimer dans la nouvelle langue, voire même à l'apprendre. Elles semblent coller aux facultés langagières de l'apprenant étranger, détraquer ses habitudes articulatoires, un peu comme une forme d'aphasie: il en résulte un amoindrissement des possibilités expressives et une infériorisation certaine de l'allophone dans tous les systèmes de relations impliquant la communication orale (et écrite) en langue seconde.
Ces écarts linguistiques, ou fautes, ou erreurs, ne présentent pas la même gravité ni la même fréquence; ils ne proviennent pas de la même source; ne provoquent pas les mêmes distorsions, n'offrent pas la même résistance; n'affectent pas le même aspect spécifique de la langue seconde. Si d'aucune sont plus ou moins négligeables à l'intérieur d'un seuil de tolérance, d'autres sont inadmissibles car définitivement ils gênent les fonctions fondamentales de la langue orale et écrite: comprendre et s'exprimer de façon socialement acceptable selon les situations.

Langue maternelle et langue seconde en contexte psycho-social

Chaque individu édifie son égo linguistique, se dote de compétence et de performance linguistiques, en intériorisant le modèle linguistique de son groupe d'appartenance, par mimétisme d'abord et sans s'en rendre compte, ensuite suivant un fort besoin d'intégration au groupe, il se sentira poussé même à considérer ce standard de comportements linguistiques propres à sa communauté d'appartenance comme un symbole identitaire (Aléong, 1983; Péraldi, 1983). Ainsi donc la "langue maternelle" est cette langue acquise dès l'enfance dans notre milieu familial ou maternel, au sein de notre groupe social. On naît dans cette langue, nous en sommes les natifs, par opposition à tous les apprenants étrangers qui demandent à la maîtriser en visant la plus parfaite approximation par rapport à notre niveau d'acquisition, celui du natif. Pour l'individu, de n'importe quelle langue maternelle soit-il, l'acquisition de la langue de son milieu constitue le processus le plus long qui soit, à cause de sa complexité, de la multiplicité des facteurs impliqués dans cette acquisition. C'est le processus le plus harmonieusement structuré par l'interaction de ses éléments. C'est également un processus au résultat positif pratiquement assuré.

L'acquisition de la langue maternelle est favorisée par des dispositions naturelles, bio-génétiques sans doute, par toutes sortes de réactions circulaires jusqu'à la constitution des registres vocaliques et consonantiques, jusqu'à la maîtrise des automatismes de l'articulation. L'acquisition de la langue maternelle s'enracine dans l'expérience et le vécu: pour l'enfant les formules verbales s'imprègnent de signification expérimentale et dynamique, par tout ce qui associe dans sa conscience naissante l'unité linguistique et la situation, le geste et la parole, la formulation et l'action. L'instinct social de l'enfant active sa volonté de communiquer et son effort de manipulation de la langue pour un usage plus élargi et diversifié et surtout plus autonome. La langue maternelle vient à constituer en nous le premier système fondamental de signalisation: le langage substitue à la perception directe de l'objet une version verbalisée de celui-ci ainsi que de la situation qui l'implique. La langue, en d'autres termes, possède cette force évocative, capable de faire naître dans l'espace de la conscience la représentation schématisée mais dynamisante de cet objet ou de cette situation (Bouton, 1969).

La langue maternelle est la première à remplir cette fonction dans le champ de notre conscience et c'est toujours assez laborieux, à l'âge adulte, de transférer ce rôle à une autre langue, nouvellement acquise.

L'avènement de la langue maternelle a encore un autre mérite: celui de fournir les schémas par lesquels il nous est plus facile de restructurer nos perceptions dans les profondeurs de notre mémoire. La langue maternelle est génératrice de sensations, de sentiments, d'idées: elle est profondément présente à l'éclosion et au développement des processus de cognition, car elle leur fournit tous ces signes verbaux par lesquels s'expriment les articulations du raisonnement et les concaténations de la logique.

D'aucuns ont imaginé une imbrication totale et une interdépendance dynamique entre les acquisitions intellectuelles et linguistiques en langue maternelle: "c'est en apprenant à parler qu'il (l'enfant) apprend à penser, que sa conscience obscure s'épanouit en conscience humaine". (Chauchard, dans Bouton, 1969, pp. 33-34) Pour de tels auteurs, l'acquisition de la langue maternelle serait le résultat de l'interaction du cerveau sur la langue et de la langue sur le cerveau, ainsi que de l'action profondément déterminante du milieu naturel.

Fort probablement, il n'y a que concomitance entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et l'éveil de la conscience chez l'enfant. Toutefois, ce qui frappe dans l'accès à la langue maternelle, c'est ce caractère tout naturel, généralement facile, efficace au point que l'atteinte de l'objectif est pratiquement toujours réussie. En effet, l'individu humain, lorsqu'il est très jeune surtout, présente comme caractéristique principale celle d'être malléable, plastique, modifiable. A cause de ce trait comportemental spontané, l'individu acquiert lentement mais sûrement sa langue maternelle. C'est une force pulsive d'adaptation à son milieu, un mimétisme actif et précoce, une plasticité spirituelle et multisensorielle qui se manifestent dès les premiers temps sur les divers plans de l'audition, de l'articulation et de la structuration des notions.

Y a-t-il une influence fondamentale de la langue maternelle sur la structuration de la personnalité de l'individu? Ch. P. Bouton (1969, pp. 66-67) conçoit de façon très déterministe le rapport existant entre acquisition de la langue maternelle et la formation de la conscience et de la personnalité:

> "Dès le premier mois de son existence, la langue de son milieu impose au système perceptif de l'enfant un lent 'modelage'. La verbalisation, selon les structures de la langue maternelle, de la réalité perçue et expérimentée, dicte à l'enfant une certaine manière de voir, de sentir et de comprendre. Par le langage l'enfant accède à la sagesse collective de son groupe, mais par le langage également, il dégage de la connaissance de son milieu et de lui-même, ce qui constitue son originalité. Le langage lui donnera le moyen d'évoquer son passé, de se situer dans son présent, de se projeter dans son avenir ... Si le locuteur parvient à prendre conscience de sa langue, par un effort de culture et d'éducation, celle-ci reste si profondément ancrée dans ses habitudes mentales qu'elle est le plus souvent utilisée par enchaînement d'automatismes, le sujet s'attachant à penser le fond sans avoir à se préoccuper de la forme".

Il n'est sans doute pas nécessaire d'avancer une explication aussi "déterministe" pour illustrer ce rapport très complexe. Néanmoins, l'acquisition de la langue maternelle demeure un processus fort riche, polyvalent, fondamental pour le développement de l'individu et archétype à bien des égards, car il aide le sujet à accéder au domaine abstrait des idées et des représentations générales en lui permettant de les fixer dans des signes appropriés et évocateurs, il est à la base de la socialisation de l'individu, il offre à celui-ci la possibilité de dépasser et de généraliser son expérience personnelle pour accéder à celle de son groupe et d'autres groupes isophones, l'habilitant à parvenir à la compréhension immédiate des autres s'exprimant avec lui.[3]

Tout cela se justifie par ce que J.-C. Corbeil (1983, p. 298) appelle le principe de 'cohérence' propre à tout système linguistique, au-delà des variations multiples de type idiolectal, sociolectal ou régiolectal: il existe en effet dans chaque ensemble d'éléments systématisés qui constituent l'identité et la spécificité de la langue et qui sous-tendent le fonctionnement des systèmes de chacune des variantes. Dans le temps réel du langage c'est le 'noyau dur' de la langue qui assure l'inter-compréhension des locuteurs nonobstant les variantes linguistiques propres à chacun selon les situations.

Ce tableau où le locuteur natif est situé de façon privilégiée et avantageuse par rapport aux modèles réels que lui présente son milieu d'appartenance et d'origine, où il est présenté dans le lent et enrichissant processus d'acquisition de sa langue maternelle, où il est perçu comme investi finalement de compétences communicationnelles et culturelles qu'il hérite tout naturellement de son milieu, nous brosse du même coup l'image d'un paradis perdu ou d'un mirage pour l'apprenant étranger. En effet, l'immigrant qui sort de l'espace social de sa langue maternelle, est immédiatement et brutalement confronté avec une double constatation: d'un côté l'inanité de sa propre langue maternelle dans le pays d'accueil et d'un autre côté la nécessité d'entreprendre l'apprentissage de la nouvelle langue, la langue officielle et dominante dans le nouveau contexte socio-politique. L'incapacité d'utiliser les langues officielles s'avère rapidement comme une cause de pauvreté et une source de discrimination de la population immigrée: c'est également une barrière qui empêche l'accès aux services sociaux et aux professions gratifiantes, le recours à un interprète n'étant qu'un palliatif temporaire et relativement adéquat.

L'entrée dans la langue de la société d'accueil s'impose car la satisfaction occupationnelle est directement proportionnelle à l'apprentissage du code linguistique du pays d'accueil. Selon M. Chalom (1985), la maîtrise de la langue rend l'immigrant capable d'utiliser adéquatement les médias (et les services); ceci active son processus d'acculturation et d'intégration, qui à son tour place la situation occupationnelle de l'immigrant sur une trajectoire ascendante. Ce même auteur note toutefois, de façon très juste, que cette chaîne de causalité ne peut être réelle que si l'on envisage pas seulement une alphabétisation ou post-alphabétisation de 'survie' et d'accommodation, qui consacrerait l'immigrant comme 'étranger' , comme sous-développé et défavorisé linguistiquement parlant.

En d'autres termes, l'enseignement du français qui leur est offert doit viser une réelle maîtrise du code linguistique, capable de leur permettre de développer leurs moyens de communication d'une part et d'autre part leurs capacités de se situer dans le nouvel environnement. Cela ne sera vraiment possible que si les efforts de francisation favoriseront réellement et l'accès

au marché de l'emploi sans grave handicap linguistique ou culturel et l'accès à la formation professionnelle ou générale, voire même post-secondaire, comme garantie d'une promotion sociale véritable.

L'on constate chez les allophones adultes un phénomène culturel et collectif qui affecte sensiblement les centres de services pour adultes: à savoir la recherche très intentionnée de cours les amenant à un niveau 'premier' d'appropriation du français, niveau répondant aux exigences normalement imposées aux natifs francophones pour l'accession aux différents secteurs de la main-d'oeuvre et des professions, aux différents profils de formation collégiale, universitaire et professionnelle. Ils veulent faire oublier qu'ils sont d'en-bas et d'ailleurs (Coll. D'Epernay, 1983). Ils veulent se sentir parfaitement adaptés aux défis du monde du travail et craignent le handicap créé par le facteur langue. Souvent dotés d'un niveau de scolarité et de connaissances professionnelles avancé, mais acquis dans une autre langue, ils savent que la reconnaissance de ces compétences par l'attribution d'équivalences ne rend pas nécessairement leurs qualifications valables pour fin d'emploi. Parfois, leur curriculum d'études a été interrompu par les dérangements politiques qui les ont poussés à frapper aux portes du Québec. Se faire une scolarité québécoise pour acquérir plus facilement une expérience canadienne est une ambition hautement ressentie.

Si l'on se réfère aux deux moments traditionnels de la francisation des adultes dans les centres de formation, à savoir l'enseignement du français L2 comme langue de communication, suivi de l'enseignement du français L1 comme langue de formation et de l'emploi, rien ne semble vouloir aider l'allophone à canceller de façon significative l'écart entre son niveau non-natif d'appropriation de la langue-cible et le niveau natif d'acquisition. Cet écart est vécu comme une marque discriminatoire et indélébile et l'errance s'interpose parfois de façon abyssale. L'écart se manifeste - nous l'avons vu - à toutes les étapes de l'apprentissage.

Pour commencer, la ghettoïsation des débuts du séjour de l'immigrant allophone et le peu d'importance des contacts avec le milieu francophone, l'empêche de puiser aux modèles linguistiques réels des groupes de locuteurs natifs du pays

d'accueil (Chalom, 1985). Une épilinguistique diffuse anglophile pour des raisons socio-économiques et favorable au 'parisian french' pour le style, freine la volonté de communiquer ou biaise les aspects emphatiques et émotifs de la communication avec les natifs de la langue du pays d'accueil. Ce préjugé favorable pour le français de France est alimenté par l'attitude des nombreux professeurs de français langue seconde, issus de l'aire européenne ou nord-africaine (C. Germain, 1983). Au départ, en classe de français langue seconde, l'allophone n'a d'autres contacts linguistiques que ceux qui s'établissent à l'intérieur du groupe d'apprenants: c'est le parler aseptisé, neutre, simplifié du professeur (caretaker talk. Nemni, 1987), mais surtout c'est ce genre d'interlangue des collègues apprenants, comme un français inexact, inachevé, caractérisé par l'errance inévitable et plus ou moins prononcée selon les performances des individus, des sous-groupes et du groupe-classe tout entier. Dès les débuts de son séjour, l'allophone est confronté immédiatement à un ensemble de besoins, comme se chercher du travail, un logement, se nourrir, se vêtir. D'où le besoin de poser des actes de parole, de lecture même, quasi quotidiens, l'assistance par des interprètes ne pouvant être fournie à tous les instants. Ces besoins surgissent en même temps et demandent une attention immédiate. L'allophone est ainsi vite poussé à manipuler la langue avant même de la maîtriser de la façon la plus élémentaire. Du gestuel, du baragouin, quelques ellipses, un verbe très élémentaire à l'infinitif, un ensemble très maccaronique mais qui passe à cause du bon coeur de l'interlocuteur et l'habitude s'enclenche d'un langage répondant plus ou moins à des besoins communicationnels, mais demeurant au-deçà d'un semblant de grammaticalité.

Après un laps de temps où des habitudes semblables s'enracinent dans le savoir-faire de tous les jours, le rattrapage devient problématique. L'allophone doit se ré-éduquer linguistiquement. Si on l'observe au moment de son insertion dans un profil d'enseignement du français comme langue maternelle, où nécessairement on lui applique des méthodes conçues pour des natifs de la langue française, on remarquera facilement l'inadéquation de l'approche et la pauvreté de correctifs offerts. Ceci n'est pas un blâme pour ces méthodes structurées pour des apprenants nés et éduqués en français et poursuivant leur éducation en français. Même en supposant que, à la sortie de son stage en COFI, l'allophone soit dégrossi à l'oral et à l'écrit, il demeure néanmoins enclavé dans la

langue-système avec son discours figé et artificiel. Sa référence est la situation d'usage, avec peu ou pas de rappels aux données culturelles. Son langage est neutre, constitué de stéréotypes à utiliser, plutôt réactif. Les termes ont presque toujours la même valeur univoque, car les significations abstraites, les sens figurés, les écarts stylistiques et les effets sémantiques un peu subtils qui sont le sel du discours, sont tout simplement ignorés. En plus, l'allophone est à toute fin pratique dépourvu de jugement interne de grammaticalité pour le français, tandis que le natif français est capable de juger de la justesse d'un énoncé de sa langue rien que par la fausseté phonologique de ses éléments ou de leur concaténation. Pour un natif de la langue, la parole vient du vécu, du dynamisme spontané de l'égo linguistique et elle s'articule dans un discours naturel difficile à formaliser, où le sens des nuances et l'aptitude à l'invention verbale engendre une maîtrise active et passive des possibilités de la langue (Bouton, 1974).

Il appert de ces considérations qu'il faudrait sans doute considérer les immigrants allophones qui peuplent les cours de français comme une clientèle spécifique d'apprenants adultes. En effet, ils présentent des conditions de départ très particulières face à l'appropriation du français. Si l'environnement psycho-social de l'acquisition de la langue maternelle est le long processus de maturation de l'individu qui s'étale de la naissance au début de la maturité, celui de l'appropriation d'une langue seconde est constitué du vécu de l'expérience de la migration. En outre, leurs besoins se révèlent propres et distincts en termes d'objectifs de formation et d'apprentissage, ainsi que de cheminement d'appropriation de la nouvelle langue. Cela devrait entrainer nécessairement des approches et des profils didactiques appropriés. Surtout dans les méthodes il faudrait établir de façon claire et opérationnelle le traitement de l'écart et des erreurs qui en découlent. Soit en formation des futurs maitres, soit en 'aggiornamento' des professeurs en exercice, voilà de nouveaux défis et de nouvelles pistes pour un renouveau méthodologique et des retouches importantes à notre univers mental.

Apprentissage du français et trajet migratoire

Souvent les apprentissages de la langue du pays d'accueil sont proposés aux migrants lorsqu'ils sont en état de choc culturel, de désemparement culturel,

de minoration socio-économique et sociale. L'analyse abstraite des mécanismes du langage humain, la maîtrise des méthodes en enseignement des langues secondes n'offrent pas à elles seules aux formateurs d'approches adéquates aux conditions de réceptivité de l'apprenant immigré.

Le choc culturel a fait l'objet de plusieurs études (Dinello, 1977; Oberg, 1954; Kealey, 1977, Rocher, 1969; Ollivier, 1984; Chalom, 1989 ...) et on en a signalé quatre phases successives: l'euphorie des premiers temps, la crise lorsque les désenchantements s'accumulent, le temps du répit résultant de la fatigue de l'acculturation et finalement le rattrapage du temps perdu (Ollivier, 1984). C'est dans cette dernière phase que commence à s'opérer le déracinement de l'immigrant. Bien évidemment la deuxième phase est la plus contre-indiquée pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Mais de toute façon le formateur se doit de prendre conscience des différentes étapes du projet migratoire sur toute sa durée, pour comprendre l'expérience de la migration, l'immigrant lui-même et son vécu. L'expérience de la migration marque profondément l'être humain. Le projet migratoire et ses étapes successives présentent une séquence de traits existentiels communs ou analogues chez tous ceux qui s'y engagent (Coll. d'Epernay, 1983):

- psychologie de la rupture avec le pays d'origine,
- psychologie du sacrifié à la mission de soutien des siens,
- psychologie de socialisation anticipatoire ou de marche vers la terre promise (le pays d'accueil),
- psychologie du passage de l'état de colonisé à celui de colonisateur,
- fixation de l'image du pays d'origine, image 'd'autrefois',
- projet d'immigration-rapine (renvoyer au pays natal toutes les épargnes),
- projet de retour-investissement dans le tissu social d'origine,
- mythe du retour, mécanisme psychologique sécurisant,
- acceptation de conditions néo-féodales de logement et de travail,
- processus de rétrécissement des attentes et des aspirations,
- mise en veilleuse des intentions promotionnelles,
- insertion purement fonctionnelle dans l'espace de l'entreprise et du travail,
- auto-censure et auto-exclusion du champ politique,

- expérience de la solitude dans le pays de l'autre,
- intériorisation du statut spécifique de l'étranger, du non-citoyen,
- la perception d'être d'ailleurs et d'en-bas,
- la perte de la maitrise du projet migratoire,
- la tendance à la mimétisation,
- la frustration qui dérive de la visibilité des différences ethniques,
- la construction et la fixation de l'auto-image et de l'hétéro-image,
- le renforcement de la cohésion intra-ethnique comme mécanisme de défense face aux difficulté de communication et de cohabitation avec les natifs,
- sentiment d'insécurité et particularisme clanique,
- dédoublement de la personnalité par l'enforcement du mythe de retour,
- le silence sur les échecs vécus à l'étranger pour se garder une image de réussite,
- déchirement entre l'attachement au pays d'origine et l'habitude du pays d'accueil,
- l'état d'otage des parents retenus en exil par les enfants,
- l'immigrant devenu "étranger" pour son propre pays d'origine,
- la pensée que les enfants réussiront là où il a échoué,
- la personnalisation de l'échec (scolaire ou social) des enfants,
- la course des enfants d'immigrants pour disparaître comme enfants venus d'ailleurs, pour devenir comme les autres, les natifs,
- le mythe du retour-retraite,
- l'usure du corps et le vieillissement qui accule au non-retour,
- parfois des formes de clochardisation,
- l'échec du projet migratoire et l'impression de passer pour inutile à ses propres yeux et aux yeux des siens - expérience aussi pénible que les syndrômes du choc culturel initial.

Les sociologues du Colloque d'Epernay ont isolé trois traits de cette longue liste et ils les ont qualifiés comme étant particulièrement psycho-socialement destructeurs, les présentant comme la triple mort de l'immigrant:

1. la première mort: l'intériorisation du statut d'étranger, de non-citoyen;
2. la deuxième mort: l'immigrant devenu étranger pour son propre pays d'origine;

3. la troisième mort: la course des enfants d'immigrants pour disparaître comme enfants venus d'ailleurs, pour devenir comme les autres.

Cette liste d'expériences plutôt pénibles peut sembler pécher de misérabilisme et elle ne s'applique pas aux immigrants mieux équipés en connaissances et en savoir-faire. Par exemple "le processus d'acculturation vécu par les immigrants pratiquant une profession libérale ou une autre emploi dans le secteur stable, est qualitativement différent de celui qui se présente aux autres immigrants" (Portes et Manning, 1985, p. 45). Il est particulièrement question dans ce tableau de cette clientèle allophone adulte que les formateurs sont davantage susceptibles de retrouver dans les groupes-classe d'alphabétisation ou de formation de base et qui sans doute est socialement fort vulnérable.

Il n'est pas inutile de souligner que la problématique de la situation immigrée a un pouvoir épiphanique: la pénétrer en profondeur permet également de mieux cerner certains problèmes dans lesquels se débat la classe prolétaire native avec laquelle les immigrés partagent les désavantages du système classiste de notre société (Perotti, 1980).

Il y a parfois pire que l'expérience du projet migratoire et c'est la catastrophe de l'exil politique. On dit communément que l'immigrant s'expatrie à partir d'un choix personnel, pour un mieux-être et sans créer de coupure définitive d'avec le pays d'origine. Tout cela est vrai de façon relative, puisque il y a bien des migrations qui ont été provoquées par des contraintes économiques ou écologiques très fortes, qui ne laissent aucune latitude pour choisir entre partir ou rester, des migrations dont le but était d'échapper à la famine ou à la mort.

Le réfugié est toujours un migrant forcé: son départ pour l'exil baigne dans la violence et l'imprévisibilité. En fuyant son pays d'origine pour sauver sa peau, le réfugié y perd tous ses biens. C'est dans le dénuement total qu'il parvient sur les lieux de son exil: le réfugié est un apatride dans les faits, même s'il ne l'est pas juridiquement.

L'exil est perçu comme une double défaite: celle d'un projet collectif et celle d'un projet de vie individuelle étroitement lié au projet collectif et qui se voit brusquement interrompu. Au contraire, le projet migratoire se présente comme un 'nouveau' projet généralement perçu de façon positive (A. Vasquez, 1980).

Les étapes de l'exil sont assez différentes de celles du trajet migratoire. Contrairement au simple migrant, le réfugié arrive dans le nouveau pays l'esprit rempli de souvenirs fort pénibles d'expériences et de situations marquées d'une extrême violence (blessures, emprisonnement, tortures, homicides ...). Son esprit est déchiré par des sentiments opposés: d'une part le réconfort et la sur-excitation d'avoir échappé au pire et d'avoir sauvé sa propre vie, d'une autre côté des préoccupations très vives et déchirantes, voire même des sentiments de culpabilité pour avoir quitté, même à contre-coeur, des parents et des amis dans le risque et la peur.

Psychologiquement, les réfugiés prennent beaucoup de temps 'à arriver'. Pendant un long début de séjour en exil, ils n'arrivent pas à comprendre les conditions de vie qui leur sont offertes et ils ne ressentent pas le besoin d'apprendre la langue du pays d'accueil. Après cette longue phase de l'arrivée (au sens psychologique), surviennent les premiers essais d'insertion (Vasquez, 1980) mais qui sont loin de se produire sans difficultés très caractérisées.

- Après l'éblouissement des tout premiers débuts (marqué par l'euphorie de se retrouver sain et sauf), le réfugié réalise vite qu'il est un banni, condamné à être étranger dans le pays d'asile, obligé à se soumettre à des tracasseries bureaucratiques épuisantes.

- Mais le syndrôme le plus grave du réfugié est ce traumatisme intérieur semblable à celui causé par un deuil, par la perte irréparable d'un objet affectif. C'est un deuil collectif et partagé, dont l'impact angoissant a une double source: la perte de l'objet affectif et la nécessité d'accepter un monde où cet objet n'est plus.

- Quand la société du pays d'asile est en contradiction avec les idéaux qui se rattachaient à l'objet affectif perdu, l'insertion est d'autant plus difficile et source de problèmes.

- Les exilés ayant connu une participation à la vie sociale très intense dans leur pays d'origine, sont les plus touchés: " l'image de soi en tant qu'être social est lésée, détériorée" (Vasquez, 1980, p. 22).

Quand l'épouse et les enfants ont rejoint le réfugié en terre d'asile, c'est parfois sur eux que se déversent les tempêtes intérieures qui agitent l'apatride. L'épouse qui a été gardée à l'écart des implications sociales et politiques du mari avant l'exil aura beaucoup de mal à comprendre les nouveaux comportements et réactions de son conjoint.

- Les mécanismes de défense mis en place par les réfugiés sont de se renfermer dans la communauté exilée où ils redeviennent ce qu'ils étaient, c'est-à-dire socialement importants, d'idéaliser le pays d'origine, de refuser le pays d'accueil, ses symboles, sa langue ..., d'entretenir le mythe du retour, le mythe de la restauration de l'ancien état socio-politique, le mythe (ou l'idéal) de changements révolutionnaires.

- Le décalage dans les arrivées influe sur ces mécanismes de défense et rend plus complexe la lecture du phénomène.

Ainsi il faut distinguer les réfugiés récents des réfugiés en exil depuis un certain temps plus ou moins long. Il faut aussi distinguer les réfugiés pourchassés par des régimes politiques de droite de ceux pourchassés par des régimes politiques gauchistes. Il y a donc ainsi les réfugiés du Sud-est asiatique, les réfugiés d'Amérique latine, les différents types de réfugiés du Moyen-Orient, les réfugiés de l'Est communiste comme les Juifs de Russie ou des professeurs roumains, etc... Dans la catégorie des réfugiés on compte également de nombreuses gens anonymes issus de minorités persécutées.

- De toute façon, il faut plus de temps aux réfugiés pour accepter les normes sociales de la société d'accueil. Les réfugiés sont très attachés aux

traits fondamentaux de leur culture traditionnelle ou nationale et tendent à maintenir le plus longtemps possible leur identité dans bien des domaines.

Avec tout ça, lequel est le meilleur moment, le plus indiqué socio-psychologiquement, pour entreprendre l'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'asile? Le formateur appelé à s'occuper de réfugiés ne devrait pas oublier que "ceux qui arrivent en exil ont autant de responsabilité dans la réussite ou dans l'échec de ce défi (l'insertion) que le pays d'accueil dans ce qu'il peut offrir de solidarité" (Vasquez, 1980; Fugazzi, 1986).

L'émigration est une rupture de la normalité

Si l'on veut parfaire notre compréhension des allophones qui peuplent les centres de formation des adultes, il est fondamental de prendre conscience des changements psycho-sociaux, engendrés par le déracinement et la transplantation des individus, des familles, des populations (Chalom, 1985). Chacun de nous naît et s'épanouit dans un contexte temporel et spatial bien défini, dans un milieu social, dans un foyer culturel, dans une 'situation' d'interactions multiples: tout cela constitue cet environnement maternel ou natal qui contribue de façon fondamentale et élémentaire à construire notre personne et son identité. C'est la 'normalité' qui régit la dialectique de l'individuel et du social dans l'existence des individus, le champ de foisonnement des modèles culturels qui devront leur servir de points de repère pour ce qui est de leur identité, de leur place dans le monde, des valeurs à vivre - mais également pour ce qui est de l'identité et de la valeur des autres, ainsi que de la qualité de leur environnement (Llaumett, 1984). C'est dans cette normalité qu'est acquise la langue maternelle. L'immigrant a déjà vécu dans cette normalité: il a donc acquis dans les premières années de sa vie une langue, maîtrisé son code écrit sans doute, mais surtout il a intériorisé des modèles culturels. Pour l'immigrant adulte, le déracinement signifie la 'rupture' et l'anomalie: dans le nouveau pays il est contraint d'abandonner ses cadres normaux de référence qui deviennent graduellement inefficaces et parfois sont définitivement inacceptables dans le tissu social du milieu d'accueil. "En ce sens l'immigration représente la plus difficile épreuve de socialisation qu'il soit donné de vivre à l'âge adulte, épreuve d'autant plus difficile que souvent elle ne correspond pas à un vrai choix!" (Llaumet, 1984).

Le gros de l'actuelle immigration au pays est composée de ruraux, de personnes issues de pays sous-développés, ils sont plutôt sous-scolarisés sinon analphabètes. Souvent habitués aux petits métiers de leur milieu d'origine, ils ne possèdent pas de qualifications professionnelles, sont économiquement démunis et viennent renforcer les rangs des travailleurs sans qualification des cités industrialisées. Ne s'exprimant pas du tout ou très mal dans la langue du pays d'accueil, ils doivent entreprendre la tâche difficile de l'apprentissage de la langue au moins pour fonctionner minimalement et répondre aux besoins primaires d'adaptation au milieu, dans l'espoir, éventuellement, de combler d'autres besoins correspondant à des ambitions et à des aspirations plus élargies, comme celle qui portent sur le plan de la formation professionnelle et du marché de l'emploi plus spécialisé.

L'étranger qui arrive seul, fera face à une expérience d'une ou plusieurs années, marquées par la marginalisation, soit au niveau du logement (chambres et habitats démunis) soit par la dévalorisation qui résulte de la place qu'il occupe dans l'échelle sociale ou du déclassement subi au jeu du marché de l'emploi. "Cette expérience négative de solitude (cfr. Tahar Ben Jelloun, 1977), de misère sexuelle et de discrimination fait suite à la rupture de la normalité représentée par le départ et constitue un deuxième handicap pour l'immigrant solitaire (Llaumett, 1984). La mère aussi connait une expérience d'anormalité, du fait de vivre sans son mari et avec les enfants pour un temps relativement long et du fait de la rupture qui l'amène à vivre dans un autre monde qui sera le sien. En milieu d'accueil, la femme immigrante se retrouve d'ailleurs particulièrement isolée, sans langue pour communiquer, délaissée et négligée par son milieu ethnique, fortement dépendante et traumatisée lorsqu'elle sort à l'extérieur. Quant à l'enfant, c'est dans un tel contexte perturbé par des situations absolument anormales de ruptures multiples, qu'il devra entreprendre son adaptation, sans grand support familial, et il n'est pas étonnant qui soit dans un assez court terme coincé par des problèmes d'identité, devant se situer par rapport à sa famille et ses valeurs d'une part, et la société d'accueil et ses nouveaux univers culturels d'autre part. Le principal agent de formation et d'adaptation au milieu que rencontrent les immigrants est sans aucun doute le formateur enseignant de français. On s'attend de lui à ce qu'il aide efficacement les immigrants dans leur acquisition de la langue, dans

l'appropriation du nouvel espace physique et culturel, dans la redéfinition et restructuration de leur identité culturelle selon les nouveaux modèles. C'est dans la période où doit se produire cette difficile adaptation et ré-éducation que se situe l'intervention du formateur, appelé par conséquent à jouer sur ces deux pôles: enseignement du français et approche transculturelle.

Activités de valorisation

L'interaction entre individu et société se base sur un besoin fondamental d'actualisation et de valorisation de l'être humain: c'est le besoin d'être "reconnu et accepté" dans sa spécificité, c'est le besoin de se voir même "confirmé" par les autres dans la réalité de son existence par le moyen de stimulations qui lui sont particulièrement destinées et dont on a généralement besoin pour s'épanouir. Selon Llaumett (1984, p. 97) l'individu consacre une partie importante de sa vie à la quête de ces signes de reconnaissance, à en mettre en place le système par sa façon de vivre, par la manière de donner et de se donner, de les recevoir, de les demander ou de les refuser. Ces "strokes", ou "caresses" ou "coups", portent aussi bien sur ce que l'individu est ou sur ce qu'il fait ou sur sa manière d'agir et ils peuvent être positifs ou négatifs. Toujours selon Llaumett (198 , p. 98) "les transactions avec les autres, les signes de reconnaissance donnés et reçus, déterminent en grande partie notre personnalité, notre personnage privé et social et nous font au fil des jours écrire notre histoire". La combinaison des différentes appréciations que l'on porte sur soi et les autres permet de dégager des positions de vie de base chez l'individu: des situations de stress, de conflits, de rupture peuvent révéler quelle position de vie est dominante chez un individu donné.

Llaumett propose même un cadre d'analyse quaternaire qu'elle applique aux jeunes d'origine maghrébine en France, mais qui peut se transposer universellement. Il y aurait ainsi quatre positions de vie dominantes possibles:

(+ +) "Je suis quelqu'un de bien, les autres aussi".
(- +) "Je ne vaux pas grand-chose, les autres sont mieux que moi".
(+ -) "Sauf moi, personne ne vaut rien".
(- -) "Nous ne valons pas grand-chose, ni moi ni les autres".

Ces positions de vie donnent l'atmosphère du plan de vie général d'un individu, mais elles influent en fait sur toutes les activités importantes et de longue haleine, sur les motivations de tout projet ponctuel.

Pour l'immigrant l'accumulation de situations dévalorisantes peut accentuer des positions de vie avec des caractères négatifs (- +, + -, - -) et le pousser vers des issues d'évitement allant de la fusion pure et simple dans la société d'accueil avec l'effacement des valeurs originelles, ou au contraire à la coupure opiniâtre d'avec cette même société, accompagnée du refus de sa langue et de ses coutumes. Une position de vie du type (- +) mènera à une attitude de soumission et de capitulation culturelles, caractérisée par l'adoption inconditionnelle de la culture dominante, par des formes de conformisme social exagéré, un processus de dépendance, une recherche de sécurisation dans l'assimilation progressive à la société majoritaire et à la culture dominante: tout cela au prix d'un refoulement, de dénégation, de dévalorisation, voire même de culpabilité et de honte à l'égard des valeurs d'antan. Que ce processus de fusion aboutisse à un échec global ou partiel par des épisodes de refus de l'individu de la part de la société-cible, il impliquera de toute façon un impact mortifiant et des relents schizophréniques pour la personnalité. Une position de vie du type (+ -), marquée par un repli identitaire excessif ou des sentiments complexes de ressentiments, de haine, d'envie, d'hostilité, de mépris envers la société d'accueil et ses valeurs, engendre des formes de retrait ou de révolte. Il est aisé parfois de déceler ces sentiments dans l'attitude de certains étudiants étrangers à l'égard de la langue française et des habitudes linguistiques et culturelles québécoises, doublée d'une volonté d'assimilation au bloc anglais. Une position de vie du type (- -) est plus rare mais non tout à fait absente et elle produit des formes d'évasion de la réalité qui sont assez graves de conséquences. Elle est beaucoup plus fréquente chez les adolescents et les très jeunes adultes issus de l'immigration. L'apanage de cet état d'esprit est le désespoir et l'évasion de la réalité par la fuite, la destruction de soi et le refuge dans la non-responsabilité, dont l'issue est parfois grave et même tragique (Llaumett, p. 139). Mais entre la soumission et la révolte, l'immigrant, le jeune immigrant peut choisir l'autonomie, "c'est-à-dire l'indépendance de la réflexion et de l'action en vue d'affirmer son rôle et sa place dans la société" (Llaumett, p. 140).

Cette réaction est le fruit d'une position de vie positive (+ +) dont voici les principaux signes, correlés à l'apprentissage de la langue:

- empathie envers les locuteurs natifs et leur langue, la langue-cible des apprentissages de l'étudiant allophone adulte. Cette empathie active la capacité de se mettre à la place du locuteur natif, elle facilite l'intériorisation des nouvelles règles phonétiques. Des auteurs ont mis en lumière l'importance des activités conversationnelles avec les natifs de la langue-cible, proposant même qu'une place importante soit faite à ces contacts en méthodologie des langues secondes (par exemple: D'Anglejan, 1978), car ils réduisent l'inhibition, favorisent le contact avec le modèle réel de la langue, ils amplifient la connaissance et la communion culturelle avec les natifs, lient même d'amitié l'étranger avec le milieu et lui en font découvrir de multiples aspects. Tout cela devient un prédicteur de succès en apprentissage de la langue seconde.

- La motivation à apprendre est le deuxième prédicteur de succès en langue seconde après l'aptitude (Carroll, 1963). S'il est pratiquement impossible d'intervenir didactiquement sur l'aptitude à apprendre, la motivation peut être manipulée par le formateur, par les pairs, par le milieu environnant, mais elle est surtout provoquée par un comportement autonome et positif correspondant à la position de vie du type (+ +). La motivation est "l'effort consenti par l'individu afin d'atteindre un but (la connaissance de la langue seconde) ainsi que l'attrait éprouvé pour ce but" (Gardner, 1978). "Les attitudes envers le groupe-cible en particulier et envers les groupes étrangers en général ainsi que ... l'orientation envers la tâche d'apprentissage elle-même (id. 1974) tout cela soumis à l'influence du milieu d'intervention en langue seconde, ne peut qu'enclencher le processus motivationnel qui devient alors un prédicteur privilégié d'apprentissage. Le processus motivationnel peut comporter une double orientation, selon qu'il reflète le désir de s'identifier aux membres de la communauté des locuteurs de la langue-cible (orientation intégrationnelle) ou selon qu'il se réfère simplement à des raisons pragmatiques pour apprendre la nouvelle langue, comme l'avancement professionnel, l'intégration au marché de l'emploi ... (orientation promotionnelle). La première orientation est

meilleure prédictrice de succès en langue seconde, étant également responsable de nombreux comportements paralinguistiques positifs et importants (Gardner, 1975; Clément, 1978).

Plusieurs autres aspects interviennent dans le processus motivationnel, comme l'importance de la langue-cible, le poids social de l'enclave ethnique, les attitudes de l'ensemble des communautés immigrantes ... Si le jeu de ces facteurs conduit à la peur d'assimilation ou à l'appréhension d'une perte relative de la culture identitaire d'origine, la force résultante négative amortira les progrès et les apprentissages en langue seconde. De toute façon, des contacts interethniques fréquents et de bonne allure ont généralement un impact positif sur les apprentissages en langue seconde, car ils augmentent la confiance en soi et le plaisir d'utiliser la nouvelle langue (Wrightsman, 1972). Les étudiants qui ont des attitudes initiales favorables au groupe-cible sont les plus susceptibles de rechercher les contacts interethniques: ces derniers, s'ils sont agréables, vont renforcer les attitudes positives.

- Aujourd'hui l'on découvre également que les pratiques de confrontation des cultures, tendant à valoriser les richesses culturelles des apprenants étrangers et allophones, aussi bien que les aspects culturels du pays d'accueil, doivent contribuer à renforcer le processus motivationnel même dans l'apprentissage de la langue du milieu d'accueil. A ce compte, les activités culturelles doivent être valorisantes pour les apprenants étrangers, dans le sens qu'elles doivent leur permettre de s'identifier aux yeux des autres, de se raconter, de s'expliquer, de s'expliciter en termes de valeurs et de contenus culturels.[6]

<u>L'interlangue des allophones</u>

L'apport le plus important des formateurs à l'intégration des immigrants et à la reconstitution d'une culture immigrée est sans contredit celui de les aider à s'approprier la langue du milieu d'accueil, son code oral et son code écrit, à dépasser le niveau du 'Tarzan talk', à réduire le système d'interlangue pour réaliser une adéquation progressive vers le niveau natif d'acquisition de la langue-cible.

L'immigré que l'on insère dans les cours de formation générale, habituellement, ne parle qu'un français approché, tout en s'appliquant à maîtriser le code français écrit. Déjà donc à l'oral il ne possède qu'une compétence restreinte et transitoire: de multiples systèmes d'erreurs manifestent l'existence de fausses hypothèses sur la langue-cible, le français en l'occurrence. L'apprentissage de celle-ci est en gestation: le produit langagier oral dont il est capable procède, il est vrai, d'une réelle structure interne dont on pourrait décrire les règles: interférences (surtout phonétiques), généralisations, simplifications, complexifications, etc..., mais il saute à l'oreille du formateur et de l'apprenant natif comme un ensemble hybride et approché. L'acquisition du code écrit, exploit déjà difficile pour tout adulte sous-scolarisé, le sera doublement pour un adulte allophone, novice en formation française. Les formateurs doivent réaliser que les immigrants formés pendant au plus six mois en français langue seconde ne parlent pas le 'français' mais un dialecte très particulier de celui-ci et il est important d'en connaître la nature, le fonctionnement et le caractère idiosyncrasique.

En effet, l'interlangue que parle un étranger est un dialecte qui, en principe, n'appartient pas à une communauté de locuteurs, mais bel et bien à l'individu apprenant la langue étrangère. Pour ainsi dire, chaque locuteur allophone apprenant le français possède sa propre interlangue, même s'il existe des traits similaires selon les origines linguistiques des individus. Il y a effectivement une rémanence phonétique et structurale de la langue première dans l'interlangue, mais le système de la langue-cible (le français) la pénètre en proportion variable selon les expériences et apprentissages propres à chaque individu, en fonction de ses habiletés et de sa plasticité en acquisition de la nouvelle langue. L'interlangue n'est donc pas un dialecte social ou communautaire, ni une langue maternelle, mais une langue d'apprentissage individuel, graduel, mouvant. Elle est donc une langue transitoire, instable, exposée à des processus d'approchement et de régression, voire même de fixation.

Evidemment lorsque plusieurs immigrants d'origine semblable, passant lors d'un processus de formation en français par des étapes d'apprentissage analogues et vérifiant dans la vie à peu près la même intensité d'exposition à la langue

française, ils peuvent présenter des types d'interlangue équivalents d'un individu à l'autre. Serait-ce alors plutôt un dialecte interlingual qu'une langue idiosyncrasique?

Quoi qu'il en soit, l'interlangue comporte des régularités, qui assurent son identité, sa personnalité: elle présente une constance sémantique et une systématicité structurale qui sont moins assurées qu'en langue maternelle, mais aussi réelles; elle dessert les besoins communicationnels quoique en mesure plus ou moins satisfaisante selon les moments, les situations, les interlocuteurs.

Donc, elle est 'grammaticale' au sens où l'entendent les linguistes, car elle peut être décrite en fonction de ses propres règles implicites et transitoires. Les formateurs ramènent souvent le phénomène de l'interlangue à celui des interférences linguistiques, et pour cause car elles ne sont pas absentes de l'interlangue. En fait, l'apprenant d'une langue seconde construit son système interlingual en formulant des hypothèses sur la langue-cible à partir de catégories et de modèles de référence dérivés de sa langue première. Ses stratégies d'apprentissage se fondent sur de telles hypothèses, empruntant des processus complexes et entre-mêlés d'équivalence, de simili-valence, de généralisation, de simplification, de complexification ...

Mais dans l'interlangue il y a quelque chose de personnel, d'original: c'est comme une création de l'individu. L'homme crée du nouveau à partir d'éléments disponibles, auxquels il donne une nouvelle forme, marque de son originalité. Les premiers matériaux et les premiers schémas disponibles semblent issus de la langue première, mais en fait le contact avec la langue-cible, le degré de dynamisation de ce contact et la durée de ce contact, se composant avec le poids des besoins communicationnels, sont les facteurs d'évolution graduelle de l'interlangue.

Ce processus pourrait se décrire comme un modèle particulier d'hylémorphisme épistémologique, par lequel l'apprenant une langue étrangère donne forme et système aux éléments de celle-ci à partir des catégories et des formants de la langue maternelle, inscrits dans les profondeurs de l'égo linguistique, mais

également et progressivement en toujours plus large mesure, par les catégories et formants de la langue-cible, au fur et à mesure de leur intégration au comportement langagier de l'individu qui apprend la nouvelle langue.

L'on peut également appliquer au phénomène de l'interlangue, 'servatis servandis', le modèle de l''oeuvre ouverte' introduit par Umberto Eco en interprétation artistique (Eco, 1962). La langue seconde à apprendre, comme l'oeuvre d'art, est une forme ouverte, c'est-à-dire le terme d'une production (le produit fini de la communauté des locuteurs natifs) et le point de départ d'une consommation (de la part de l'apprenant étranger). Comme l'oeuvre d'art, la langue-cible est une structure, c'est-à-dire un système de relations entre différents niveaux: sémantique, syntaxique, physique, émotif; niveau des thèmes et niveau des contenus d'idées; niveau des formes de l'objet et niveau de la réponse structurée du consommateur ...). Elle est une forme structurée, car elle est analysable, décomposable en ses éléments.

On ne peut la décrire qu'en l'interprétant: toute hypothèse sur la structure de la langue-cible en est déjà une interprétation. L'appropriation de la nouvelle langue une re-formation. La pluralité des interprétations et des re-formulations de la méme langue-cible n'entame en rien son identité, mais permet d'inférer et de postuler sa constance objective, qui transparait sous la convergence des multiples interprétations et re-formulations.

Cet ordre des saisies subjectives renvoie à la langue-cible comme à un objet ouvert, simultanément à son schéma de base, à sa forme et à sa structure, mais aussi à cette dialectique qui interpelle l'apprenant étranger comme une invitation à une activité interprétative et à un noeud de possibilités de re-formulation.

L'apprentissage d'une langue seconde implique le dépassement progressif de tout subjectivisme illégitime, c'est-à-dire 'non-natif'. Idéalement la ligne évolutive dans l'acquisition d'une nouvelle langue devrait conduire à une parité de la qualité de l'appropriation de la langue-cible par rapport à celle de la langue première. Dans les faits, des facteurs psychologiques, des handicaps auditifs ou articulatoires, des phénomènes d'inattention, des lacunes

de mémoire, la satisfaction des besoins communicationnels à un niveau situé au-deçà d'une réelle qualité d'acquisition, etc... gardent l'interlangue à un stade approché où fossilisation et même régressions peuvent bloquer le processus évolutif et ancrer l'allophone dans une langue seconde créolisée, distinctive de l'immigrant, de l'étranger.[7]

Voilà pourquoi on identifie souvent les manifestations de l'interlangue avec les erreurs, entendues comme écarts entre la grammaire implicite de l'interlangue et la grammaire explicite de la langue normée, la langue-cible. En regard de la grammaire implicite de l'interlangue, 'erreurs' et 'non-erreurs' forment un tout dans le système transitoire de l'interlangue comme produit des hypothèses et des stratégies d'apprentissage de l'apprenant allophone et constituent le tissu réel et nécessaire en fait de langue que peut offrir cet apprenant à une étape donnée de son apprentissage.

L'erreur chez le locuteur interlingual est finalement très protéiforme et engage le formateur dans de multiples perspectives d'analyse et d'approche didactique. L'erreur en interlangue permet surtout de mesurer l'écart entre la compétence et la performance linguistiques de l'allophone et celles du natif de la langue-cible. A partir de cette réalité, le formateur se sentira incité à exploiter la présence d'apprenants natifs dans son groupe pour accentuer les bienfaits d'une certaine immersion linguistique.

L'erreur en interlangue peut être vue aussi en comparaison à ce qui a déjà été étudié en formation en langue seconde, comme un écart donc par rapport avec ce qui devrait être acquis à cause de cet enseignement. Le formateur prend alors conscience que son intervention en langue première doit continuer en quelque sorte le traitement didactique déjà amorcé pendant la formation en langue seconde. Le fait de considérer l'erreur en interlangue comme une manifestation nécessaire du processus d'apprentissage de la langue-cible, ne permet pas au formateur de la considérer comme un phénomène inéluctable: cela conduirait à une didactique laxiste qui ne saurait satisfaire les apprenants allophones désireux de réduire les écarts de compétence et de performance.

Même si les erreurs ne sont pas le signe nécessaire d'un enseignement inadéquat, il n'en reste pas moins que l'enseignement évalue les enseignés et est évalué à chaque stage de l'apprentissage en rapport aussi à la quantité et à la gravité des erreurs des apprenants (Porquier, 1980).

Le traitement de l'erreur

Une des responsabilités du formateur est de déterminer si, quand et comment entreprendre le traitement de l'erreur. De façon plus détaillée, il doit:

- identifier l'erreur, surtout les systèmes d'erreurs en interlangue,
- décider du traitement des erreurs:
  . selon leur fréquence, leur niveau, le degré d'écart (Frémont, 1988),
  . selon l'incidence sur la communication, la grammaticalité, le transfert graphique (orthographe),
  . selon les apprenants, car il existe différentes réactions psychologiques et culturelles à la correction,
  . selon le contexte socio-affectif du groupe-classe,
  . selon certains délais: correction immédiate ou différée,
- décider de l'intervenant: enseignant, co-enseignant, apprenant, les pairs,
- structurer l'intervention: ponctuelle ou développée, en groupe ou individuelle, assistée ou pas ...

La mise en perspective du phénomène des erreurs en interlangue n'est pas nécessairement une chose facile: l'apprenant élabore le plus souvent de façon inconsciente des hypothèses sur le fonctionnement de la langue-cible à partir de l'exposition à cette langue et de sa connaissance plutôt limitée de cette langue. Ces hypothèses bâties par l'apprenant peuvent être infirmées ou confirmées de façon immédiate ou différée, mais elles ne débouchent pas nécessairement sur des erreurs. Les erreurs et les fautes ne sont pas nécessairement des manifestations d'hypothèses sur la langue-cible. Bien qu'en général l'apparition de l'erreur permette une convalidation ou information de l'hypothèse, souvent le formateur demeure perplexe, car les erreurs s'expliquent mal et les hypothèses semblent indéfinissables. Le retour que pratiquent certains formateurs à l'analyse contrastive des deux langues (la langue-source et la langue-cible) éclaire sur les aspects interférentiels de l'interlangue.

Cela contribue à accroître chez le formateur une forme de savoir-être face aux difficultés qu'éprouvent les apprenants allophones à cheminer vers un niveau plus comparable au natif d'appropriation de la langue-cible. Mais l'analyse contrastive ne peut servir de base à l'ensemble des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, car l'interlangue n'est pas la somme algébrique d'une langue première et d'une langue seconde. En plus il n'est jamais certain qu'un apprenant allophone relativement scolarisé soit linguistiquement assez formé dans la langue officielle, écrite et véhiculaire de son pays d'origine, n'étant souvent qu'un locuteur d'un dialecte oral, marginal et très régionalisé.

Si le formateur décide de traiter les erreurs, il aura intérêt à en dresser un traitement individuel, car l'interlangue est individuelle. Vu le caractère flou et mouvant de l'interlangue, l'analyse des erreurs devra être 'fine' et non sommaire. Si elle se développe uniquement à partir de corpus écrits, elle n'aboutira qu'à des possibilités limitées, les corpus écrits n'étant qu'un champ limité d'investigation. Si les corpus étudiés, écrits ou oraux, ne représentent que la tranche transversale et sans diachronisme de l'interlangue, l'analyse d'erreurs sera moins fertile. A rien ne sert non plus de lister des erreurs ni de les classer, si l'on ne peut en identifier la cause ni en indiquer le traitement.

L'enseignement d'une langue seconde, l'intégration culturelle d'une variété d'individus issus de tous les coins de la planète ou presque, dans tout cela le traitement des erreurs avec l'attention aux mille détails que cette tâche comporte, invitent à la circonspection et à la sagesse. Il y a un temps pour chaque élément de l'intervention: temps pour l'essai, temps pour l'erreur, temps de correction, temps de répit et temps d'intervenir, temps pour la synthèse et temps pour l'analyse, temps pour communiquer, temps pour refaire une beauté à ses propres capacités expressives.

Il ne faut pas non plus oublier qu'une didactique qui procéderait sur une ligne corrective (donc négative) constante, ne conduirait sans doute pas au résultat escompté. L'angoisse excessive n'aide certainement pas l'acquisition de la nouvelle langue. Rappelons la chanson anonyme cité par Papert (1980) et par Huot (1988):

"Le mille-pattes allait insouciant
Quand le crapaud, en plaisantant
Lui dit: "Très cher, quand vous marchez,
Ce doit être bien compliqué
De savoir quelle patte avancer?"
Le mille-pattes en fut si troublé
Qu'il se retrouva au fossé
Son millier de pattes emmêlé ..."

Le formateur n'est toutefois pas libéré de la nécessité de traiter les erreurs des apprenants allophones, souvent si nombreuses et cruciales dans leur interlangue. A rien ne sert de vouloir renvoyer ces apprenants aux cours de langue seconde, dans l'espoir que d'abord ils vont apprendre à parler un français du type natif pour ensuite se consacrer à l'apprentissage du code écrit.

Rien en cette matière n'est tranché à la lame: tout est imbriqué, marqué de globalité et de continuité.

CONCLUSION: Palliatifs ou refonte des approches?

Peut-être notre discours est devenu trop vite "prescriptif": les praticiens se dépêchent trop souvent à décrire ce qu'il faudrait faire, l'intervention sur le terrain s'alimente trop souvent aux trucs et aux palliatifs méthodologiques.

Pendant ce temps-là l'objet demeure inexploré et largement méconnu. Le traitement didactique n'est plus alors qu'un tâtonnement car le réel lui échappe dans ses traits essentiels.

Si l'on considère l'accès à la langue du milieu d'accueil comme le noyau dur de l'insertion des adultes immigrés, soit dans la vie sociale comme dans le monde de l'emploi, l'on peut, par le fait même considérer cet accès comme l'un des principaux défis que rencontrent les immigrants au long de la trajectoire qui les déracine du pays d'origine et les transplante dans le pays d'accueil. Au début de cet article on a fait état d'un constat d'échec assez généralisé à propos de l'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'accueil. Plusieurs rapports cités se sont précipités à la recherche d'exercices, d'expédients, de mesures pour renforcer les apprentissages et les acquisitions.

Mais l'objet est demeuré hors de saisie: quelle image a-t-on développée du cheminement de l'acquisition de la langue du pays d'accueil chez les immigrants adultes?

Ce cheminement allant du fonctionnement en langue d'origine au fonctionnement en langue-cible demeure un objet de recherche qui mériterait d'être dessiné en ses éléments. Le lecteur retrouve dans ces pages une définition en grand résumé de l'interlangue et des systèmes (interférentiels) d'erreurs ou d'écart: ces données sont des composantes du dit cheminement, elles en sont le résultat et l'image à chaque étape de son déroulement. Mais les facteurs dynamisants, les blocages, les étapes obligées, l'entre-croisé complexe de motivations, d'attentes, de niveaux de réussite qui accompagnent l'évolution de la saisie progressive de la langue-cible - tout cela demande à être fouillé et défini davantage, ainsi qu'ordonnancé dans une représentation exhaustive, à la fois analytique et synthétisante.

Ce cheminement peut être mis en perspective à partir de différents points de vue: celui des chercheurs, des formateurs d'adultes et des immigrants mêmes ayant atteint un niveau fonctionnel d'acquisition de la langue-cible, comparable à celui des natifs. Quelles sont donc les représentations du cheminement de l'acquisition de la langue du pays d'accueil de la part des immigrants adultes, selon les chercheurs québécois, les formateurs de nos institutions scolaires et de nos organismes populaires, selon les immigrants eux-mêmes?

Même s'il existe déjà une littérature importante sur les différents aspects de l'apprentissage et de l'acquisition d'une nouvelle langue, il y aurait lieu d'interroger nos chercheurs sur leur vision du cheminement spécifique de l'adulte immigrant vers l'acquisition de la langue du pays d'accueil, le tout étant étudié dans ses aspects les plus distinctifs et contextuels. La recension de leurs écrits pourrait être complétée par une enquête les invitant à parfaire leur représentation du dit cheminement.

L'on implique insuffisamment dans la recherche objective et dans l'élaboration des approches et méthodes l'ensemble des formateurs d'adultes et pourtant ils traitent quotidiennement des apprenants allophones et ils ont sûrement des

choses fondamentales à expliciter par leur vision des articulations, des progrès et des blocages qui marquent le dit cheminement. Plusieurs de ces formateurs (ceux qui sont issus des communautés culturelles) ont également un vécu expérienciel relatif à la langue et à la culture du pays d'accueil, comme d'ailleurs tous ces adultes allophones qui ont réussi l'appropriation de la langue, soit par l'étude, soit par l'insertion dans le milieu. Il y aurait lieu d'en soumettre un certain nombre à une enquête ouverte (entre le modèle d'enquête fermée et celui d'histoire de vie). Faut-il encore que ces individus soient raisonnablement représentatifs, pour que leurs représentations du cheminement de l'acquisition de la langue du pays d'accueil aient une valeur épiphanique plus assurée pour l'ensemble.

Une telle recherche est doublement pertinente. Premièrement, elle produirait de la connaissance en mettant en exergue l'analogie entre les procédés de construction des représentations des cheminements d'acquisition de la langue maternelle et d'une langue nouvelle. En effet, l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue seconde sont largement décrites en fonction du cheminement par lequel chacune se construit. Cela développe un discours précieux sur les points d'ancrage, les éléments dynamisants, les blocages, les étapes, les interférences de tout ordre (social, psychologique, linguistique ...), la pertinence des méthodes d'enseignement, etc... Comme il y a un cheminement d'acquisition de la langue première et d'une langue seconde, l'on peut présumer qu'il existe un cheminement d'acquisition de la langue du milieu d'accueil dans le contexte de l'insertion des immigrés.

On constate aussi un vide conceptuel au bout du discours sur l'entrée des étrangers dans la langue du pays d'accueil. En effet, il importe que l'immigrant atteigne un niveau hautement fonctionnel d'appropriation de la langue du pays d'accueil, sans quoi il s'expose à des formes d'exclusion, de discrimination ou d'infériorisation. L'insertion sociale et occupationnelle apparaît comme étant largement fonction de l'écart entre le niveau interlingual et le niveau natif d'appropriation de la langue du milieu. La réduction de cet écart implique un dépassement des systèmes intermédiaires que sont les dialectes idiosyncrasiques (= interlangues). Encore faut-il définir à quel échelon l'interlangue atteint un niveau fonctionnel comparable à celui de la langue des

natifs, pour fixer le point terminal du cheminement, considéré comme objectif de formation.

Mais surtout la pertinence pratique d'une telle recherche tient au fait qu'une représentation du cheminement qui conduit à l'accès à la langue du milieu (représentation simple ou multiple, convergente ou divergente, mais qui serait redevable aux saisies des chercheurs, des formateurs et des apprenants allophones) permettrait une plus grande justesse de ciblage méthodologique en enseignement de la langue du milieu aux adultes immigrants.

L'hypothèse que nous privilégions est que les adultes immigrants constituent un ensemble spécifique d'apprenants, exigeant une approche spécifique surtout pour ce qui a trait à l'enseignement de la langue du milieu, compte tenu de leur cheminement particulier d'acquisition. Nous pensons qu'il serait souhaitable de faire tomber tout ce qui crée des zones étanches entre l'enseignement de la langue seconde ou de communication, l'enseignement de la langue première (ou maternelle, ou décontextualisée), l'enseignement professionnel (ou de préparation à l'emploi), pour ramasser toutes les phases du cursus de formation des adultes immigrants dans un seul dispositif aux multiples possibilités d'entrée et doté d'une réelle polyvalence. Nous aimerions également que le droit d'interférer soit reconnu aux individus et aux instances communautaires ethniques et qu'il soit opérationnalisé, car nous opinons qu'il peut activer le sentiment d'appartenance au territoire et la volonté de s'y enraciner, en favorisant l'accès à la langue du milieu d'accueil. Toutefois, avant de s'orienter vers des options, des interventions pratiques, il convient de définir l'objet, c'est-à-dire de fixer le plus fidèlement possible les représentations du cheminement qui mène à l'acquisition de la langue du milieu d'accueil par des adultes immigrants.

NOTES

1- D'ailleurs, si l'on remonte jusqu'aux premières traces de notre univers culturel, l'on retrouve cette idée d'unité entre "langue" et "appartenance à une nation". La Bible nous offre plusieurs exemples où le critère linguistique est le signe distinctif de la nationalité (la saga de la division des peuples dans la plaine de Sennaar, l'histoire de Japhta...).

Selon certains philologues, dans les anciens idiomes du Moyen-Orient et du bassin oriental de la Méditerranée, une même racine sémantique à redoublement syllabique (barbar-) était porteuse de deux significations selon les contextes du discours: "bègue" et "étranger". Les historiens du langage qui refusent cette théorie, reconnaissent toutefois que les Grecs attribuaient au mot "barbare" l'idée d'"étranger" au sens premier et de "malparlant" ou "bègue" au sens dérivé. La visibilité de l'étranger était principalement située dans sa "barbarophonie", ou "allophonie", considérée comme "aglossie" ou "cacoglossie".

En terme métaphorique, l'étranger fut même appelé "chéridon" (= "hirondelle"), ou "animal gazouilleur", par opposition à "homme doté de la capacité de parler un langage intelligible", qualité réservée aux seuls Grecs.

Les synonymes de "barbare" chez les Grecs étaient "alloglotte" et "hétéroglotte". "Langue" et "ethnie" étaient des termes interchangeables. Selon Hérodote, l'ellenicité consistait en une identité de sang et de langue.

Dans la Bible grecque et par elle dans l'hymnologie chrétienne et le Nouveau Testament, "langues", "peuples", "tribus" et "nations" seront finalement des termes à valeur sémantique analogue.

Toute la culture du Moyen-Age adoptera le principe: "quot linguae, tot gentes". (Cf. De Mauro, T. - Storia linguistica dell'Italia unita. Ed. Laterza, Roma 1986, p. 267...)

Dans cette même foulée nous appelons aujourd'hui "allophones" les étrangers immigrants, toutes les personnes venues d'ailleurs et marquées du fait d'être des locuteurs d'une autre langue que la nôtre. Quant à nous, nous sommes les "francophones" ou les "anglophones": la langue demeure encore dans notre discours le trait discriminant.

A cela se superpose le discours épilinguistique sur le poids social de la langue: parler une langue comporte également une participation à son pouvoir réel et symbolique, introduit dans le jeu complexe de domination socio-culturelle et socio-économique qu'elle engendre.

L'utilisation d'une langue n'est pas seulement une marque de différentiation linguistique, mais également sociale. (Cf. Bourdieu, P. - Ce que parler veut dire. Fayard, Paris, 1982.)

2- A un niveau d'acquisition ou d'apprentissage élémentaire, le sujet apprenant ne dispose pas d'automatismes profonds et ceux dont il jouit sont incessamment remis en cause par la réflexion et une incessante auto-correction. Ce même sujet est bloqué par des "trous", des "vides", des "lacunes", des "faussetés" dans ses essais et hypothèses sur la langue seconde. Il est difficile dans un débit normal de disposer et d'ordonnancer toutes ces réalités psycholinguistiques qui composent l'énoncé en langue seconde et de les émettre sans toutes ces hachures, ces pauses, ces faux débuts, ces arrêts et finalement ces issues dans le gestuel silencieux, dans des emprunts à la langue première, dans un langage interférentiel.

3- La dictée de Marie est fortement marquée par de multiples systèmes interférentiels, touchant la phonétique, le transfert à l'écrit, le transfert de la transcription du portugais à celle du français, l'identification des segments des énoncés, en plus de témoigner d'une certaine difficulté à discriminer des phonèmes et des enchaînements phonétiques. Cela rend doublement problématique l'intériorisation des règles morpho-syntaxiques et des structures orthographiques d'usage.

4- Pour une analyse de ce corpus, cf. Frémont, 1987-88.

5- Nous parlons dans ces lignes de langue "maternelle", mais sans prétendre d'établir exactement quelle est finalement cette langue dans laquelle l'individu est socialisé dès son enfance.

Est-ce la langue-standard du territoire, normée, codifiée, langue de référence, uniformisée et uniformisante, couvrant tous les champs communicationnels, liée dans la modernité à tout éventuel système de conscience et de représentation du monde? L'individu retrouve sans doute cette langue-standard au cours de sa formation scolaire. C'est la langue de l'école par opposition à la langue de la famille, du petit groupe.

Alors ce serait donc cette langue essentiellement "orale" et "mini-locale" qui mériterait d'être qualifiée de "maternelle"?

Ou bien la langue "maternelle" serait "plurielle", incluant plusieurs pratiques langagières, selon les situations: langue écrite et normée dans les situations formelles de socialisation et langue orale et locale dans le foyer social "maternel"? Il y aurait alors alternance de pratiques monolinguistiques se juxtaposant selon les situations suivant le passage d'une représentation de la socialité à l'autre.

Que dire des enfants de couples d'immigrants allophones? En apprenant la langue du milieu d'accueil à leur entrée dans le système scolaire, et même avant l'accès à l'école par la participation au monde si loquace du jeu et de la camaraderie enfantine, un bilinguisme successif et voire même simultané peut être considéré comme le comportement langagier "maternel" courant de ces enfants.

Et pour l'enfant né dans une famille binationale et bilingue, pourquoi sa langue "maternelle" ne serait-elle pas double, à la fois celle du père et celle de la mère, même s'il vient à en secondariser l'une ou l'autre à cause de facteurs inhibants multiples?

Dans les lignes du présent article, langue "maternelle" désigne surtout le comportement langagier "premier", celui qui est acquis avant tout autre, soit-il "monolingue" ou "bilingue", uniforme ou différencié.

Cf. à ce propos, dans: "France, pays multilingue" (sous la direction de G. Vermes et J. Boutet, Ed. L'Harmattan, Paris, 1987), Tome I°, ch. 2 et Tome II°, ch. 2.)

6- Au secteur de l'enseignement des langues secondes aux adultes à la polyvalente Georges-Vanier on pratique plusieurs modèles de telles interventions, dont voici trois exemples:

a) "l'Alphabet". Les étudiants allophones dont la langue maternelle utilise un alphabet différent du latin (chinois, tamoul, arabe, arménien, grec ...) sont invités à présenter à la classe les graphèmes de leur écriture et d'en expliquer la structure, le fonctionnement. Souvent de tels étudiants connaissent davantage de difficultés à maîtriser le code écrit du français; or la présentation de leur alphabet, parfois très sophistiqué, suscite non seulement de l'émerveillement chez les collègues, mais augmente l'estime et la considération.

b) "La carte du monde". L'objectif de cette activité est de permettre à l'apprenant de situer la classe sur le globe, d'acquérir du vocabulaire relatif à la géographie (noms de pays, nationalités, langues, cours d'eau, montagnes, saisons ...).

Le matériel requis est très simple: une carte du Québec et une carte du monde sont distribués aux apprenants.

L'activité se déroule en deux temps:

- Le formateur situe le Québec par rapport au Canada et aux Etats-Unis, indique les grandes villes du Québec, le St-Laurent, l'Atlantique, souligne la proximité des Etats-Unis et de New-York, nomme les provinces voisines et situe Ottawa.

- L'apprenant situe son pays sur la carte du monde. Il identifie la ville où il est né, la capitale, les pays frontaliers, les principaux cours d'eau, les montagnes, etc... de façon à avoir une projection globale de la classe sur le monde. Selon le niveau de la classe, l'apprenant peut amener des informations plus détaillées: parler de l'économie, du système politique, des langues parlées, des religions, du climat et des saisons, etc... Dans un deuxième temps, selon les motivations, l'intérêt, le temps disponible et, bien sûr, le niveau du groupe, voici d'autres thèmes qui peuvent être abordés en classe, dans une optique interculturelle:

. la famille: tâches et fonction dans le couple, naissance, mariage, rites funéraires, relations inter-familiales: le couple, parent-enfants, frères-soeurs, grands-parents, fami élargie ...

. l'éducation: dans les grandes l bligation ou pas, cheminement-type de l'éducation, relation en ves et entre élèves et profes-seurs,

. l'alimentation: base alimentaire et cultures agricoles ...
. l'habitat: matériaux de construction, aménagement de l'espace, l'aspect des villes et des villages, division de l'espace ...
. histoire: grandes lignes, origines, faits marquants, dates historiques.

Cette liste n'est pas exhaustive: ces sujets peuvent être traités sous forme d'échange oral, ou faire l'objet d'exposés oraux ou écrits plus formels. Le formateur doit bien connaitre les réactions de sa classe avant de l'engager sur des sous-thèmes plus délicats et contentieux.

c) "Les questions indiscrètes". L'objectif de cette activité est d'explorer la réaction des étudiants de différentes cultures devant des questions que certains considèrent comme courantes et normales et qui pourraient leur être posées en classe ou ailleurs. Cela contribue à mieux se connaitre les uns les autres et à mieux s'accepter. Le déroulement consiste à distribuer à chaque étudiant une liste de questions: les étudiants en prennent connaissance et doivent décider du caractère indiscret ou non de chaque question. Ils se mettent en sous-groupes (chaque groupe comportant des représentants de plusieurs cultures), discutent, justifient leur réponse, s'entendent sur une liste de questions qui ne posent pas de problèmes et essaient de reformuler, nuancer les autres questions pour les rendre plus acceptables. Il serait fort intéressant d'avoir dans l'activité des étudiants québécois et anglo-canadiens. Les résultats sont comparés dans une plénière.

De nombreuses autres activités ont comme objectif l'acquisition d'une meilleure connaissance du Québec, de son territoire, de son histoire, de ses traditions, de sa production artistique et littéraire, tout en contribuant à développer du même coup les habiletés orales et écrites en français, comme "Le tour du Québec", le "survol de Montréal", le "Métro", de nombreuses visites (rue St-Denis, le Marché Atwater, les centres culturels ...), le théâtre québécois, les chansonniers ... Les étudiants étrangers apprécient beaucoup toute cette euristique sur le Québec, sa culture et son histoire: ils y retrouvent confirmation à leur choix de pays d'accueil.

7- Pour mieux faire remarquer la nature du dialecte de l'adulte apprenant une langue seconde, S.P. Corder propose des exemples d'autres dialectes idiosyncrasiques:

a) Le langage du poète hermétique: difficile à interpréter, il est exclusif au poète lui-même comme forme expressive ou acte communicatif. Le poète seulement est en mesure d'en dévoiler les règles internes à

même de décrire l'articulation et la signification du langage poétique, faisant toutefois appel aux règles de la langue-standard à laquelle l'on peut éventuellement référer le poème pour en compléter l'interprétation. C'est un dialecte idiosyncrasique aux formes volontairement déviantes.

b) Le langage des aphasiques: également instable, individuel, difficile à interpréter: ses formes sont provisoires selon les aléas de l'aphasie et pathologiquement déviantes.

c) Le dialecte idiosyncrasique de l'enfant apprenant sa langue maternelle: instable car en évolution constante, parfois difficile à interpréter, improprement déviant car il est plutôt en quête de sa normalité. Sa déviance est en fait fictive car elle ne s'établit qu'à rebours.

d) Finalement le dialecte idiosyncrasique de l'adulte apprenant une langue seconde: instable, il possède une régularité transitoire. Ce dialecte idiosyncrasique de l'étranger adulte mérite le terme d'"interlangue" car il partage certaines règles de la langue-source ou d'origine et certaines autres de la langue-cible, tout en réalisant une zone dialectale variable entre ces deux comportements langagiers, comportant des règles et une systématicité mouvantes propres et uniques à l'individu locuteur apprenant la nouvelle langue.

Il s'ensuit des difficultés d'interprétation de certains segments idiosyncrasiques, qui ne sont évidents que pour le locuteur interlingual, ainsi qu'une certaine instabilité du dialecte idiosyncrasique, conséquence de sa compréhensibilité partielle et de l'effort que cela déclenche en vue d'adapter le comportement langagier actif au jeu de la communication.

R. Porquier (1980) souligne comme trait distinctif le plus plausible de l'interlangue, sa perméabilité. Vu l'aspect transitoire de la compétence du locuteur interlingual, la variabilité de l'interlangue et la quantité de zones floues qu'elle présente, elle est particulièrement exposée à laisser violer sa systématicité interne en acceptant la pénétration de règles étrangères à sa cohérence internes, ou des distorsions ou surgénéralisations de ses propres règles, ou des emprunts de la langue maternelle. Il se vérifie même une "interférence de retour" et des phénomènes d'interlangue relatifs à la langue-source ou maternelle. Par contre, il est définitivement plus aléatoire de parler d'intercompréhension entre locuteurs interlinguaux et locuteurs natifs de la langue-cible. Cette intercompréhension n'est pas toujours certifiées entre une langue-standard et ses dialectes, elle n'est pas toujours évidente entre deux interlangues ayant une relation référentielle à une même langue-standard, comme il n'est pas non plus assuré que l'interlangue et la langue-standard de référence soit en relation constante d'intercompréhension.

En fait, là où l'intercompréhension est supposée être maximale c'est entre des locuteurs interlinguaux issus de la même langue maternelle et présentant un passé scolaire ou un contexte d'apprentissage analogue. Par contre, de tels locuteurs communiquent rarement en interlangue!

R. Porquier et alii (1980) estiment finalement qu'aucune des caractéristiques proposées par les chercheurs pour définir la langue intermédiaire des apprenants étrangers ne lui est propre. "Les langues des apprenants ne forment pas un sous-ensemble distinct parmi les systèmes linguistiques, leur spécificité est une question de degré: elles sont en général moins systématiques, moins stables, plus sujettes à régression, plus variables, plus perméables que les autres systèmes linguistiques". (p. 52)

Ces considérations additionnelles suggèrent à souhait combien la tâche de ré-éduquer linguistiquement les étrangers adultes peut s'avérer particulière et spécifique comme défi et entreprise de socialisation.

BIBLIOGRAPHIE

Aléong, S., Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique, dans: La norme linguistique, dir. par Bédard E. et Maurais J., Conseil de la langue francaise, Québec, 1983.

Bibeau G. et Germain Cl., La norme dans l'enseignement de la langue seconde, dans: La norme linguistique ..., Québec, 1983.

Bouton, Ch. P., Les mécanismes d'acquisition du francais langue étrangère, chez l'adulte, Paris, éd. Klinckieck, 1969.

Bouton, Ch. P., L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, éd. Klinckieck, 1974.

Carroll, J. B., The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training, M.R. Glazer ed., Training Research and Education, Univ. of Pittsburg Press, 1963.

Chancy, M., L'école québécoise et les communautés culturelles, M.E.Q., Direction des communicationss, Québec, 1985.

Clement, R., et alii, Persistence in Second Language Study: Motivational Considerations, Canadian Modern Language Review, no. 34, 1978.

Chalom, M., L'alphabétisation et l'intégration des immigrants adultes, thèse de doctorat, Université de Montréal, nov. 1988.

Chalom, M., Notes de réflexion sur une pratique d'alphabétisation auprès d'immigrants, Revue internationale d'action communautaire, no. 14/54, aut. 1985.

Corbeil, Cl., Eléments d'une théorie de la régulation linguistique, dans: La norme linguistiqsue ..., Québec, 1983.

Corder, S. P., Que signifient les erreurs des apprenants? Langage, no 57, 1980.

Coutu, Janine, Les langues secondes aux adultes et les immigrants: une problématique et des hypothèses de solution, M.E.Q. - D.G.E.A., Québec, 1982.

D'Anglejan, A., Language Learning in and out of Classroom, in: J. Richards ed.: :Understanding Second and Foreign Language Learning, Rowley, Mass. Newsbury House, 1978.

Dinello R., La formation en situation de transculturation, Bruxelles, éd. Boeck, 1977.

Eco, U., L'oeuvre ouverte, éd. du Seuil, Paris, 1962.

Eisenstadt, R., The Absorption of Immigrants, Glencoe Free Press, 1955.

Frémont, M., Outils pour l'enseignement du francais aux Asiatiques, Rapport de recherche PAREA, Collège de Maisonneuve, Montréal, 1987-88.

Fugazzi, B., L'aire des allophones (réalisations et projets), CECM, Montréal, 1982 (texte inédit).

Interférences du créole dans l'acquisition du francais en post-alphabétisation des étudiants adultes haitiens, Centre St-Paul, CECM, 1986.

Les femmes étrangères et l'accès à la formation. Itinéraires et comportements, Centre St-Paul, CECM, 1986.

Apprendre à vivre en français ou les tribulations de l'allophone adulte, Montréal, 1984 (inédit).

Les réfugiés du sud-est asiatique et le choc culturel, compte rendu de textes, Montréal, 1981.

Gardner, R. C. et Smythe, P. C., Second Language Acquisition: a Social-psychological Approach, Research Bulletin, no 332, Depart. of Psychology, Univ. of Western Ontario, 1975.

Garner, R. C. et Alii, Attitudes and Behavior in Second Language Acquisition: a Social-psychological Interpretation, Canadian Psychological Review, no 19, 1978.

Holec, H., Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Hatier International, Paris, 1981.

Huot, D., Etude comparative de différents modes d'enseignemnet/apprentissage d'une langue seconde, Peter Lang éd., Berne, 1988.

Kealey, D., Adaptation à un nouvel environnement, Conférence donnée au Centre de préparation des coopérants ACDI, 1977.

Laguerre, P.-M. et Nadeau, G., Plan d'action relativement aux services éducatifs offerts aux adultes allophones, Bureau de la formation personnelle et sociale, Service aux clientèles particulières, S.E.A. - CECM, nov. 1988.

Lemay, F. et Winnicki, W., La problématique du passage des immigrants allophones du francais langue étrangère au francais général, S.E.A. - Comm. scolaire Ste-Croix, oct. 1983.

Llaumett, M., Les jeunes d'orgine étrangère: de la marginalisation à la participation, C.I.E.M. - L'harmattan, Paris, 1984.

Ludi, G. et Py, B., Etre bilingue, Peter Lang éd., Berne, 1986.

Ministère de l'Education du Québec, Programme d'études, Primaire, Francais, langue seconde, Québec, 1982.

Nemni, M., Si communication savait ... Si grammaire pouvait ..., dans: Le francais langue seconde: des principes à la pratique, sous la direction de Calvé P. et Mollica A. et de la Revue canadienne des langues vivantes, Welland, Ont., 1987.

Oberg, K., Le choc culturel et le problème de l'adaptation à de nouveaux milieux, conférence donnée à la Mission américaine d'opération au Brézil, 1954.

Ollivier, E., Quatre thèses sur la transculturation, cahiers de recherches sociologiques, vo., 2, no 2, sept. 1984.

Peraldi, F., La norme et le surmoi, dans: La norme linguistique ..., Quebec, 1983.

Perotti, A. et El-Bahri, M., Changements culturels et migration, Synthèse des travaux de groupes au Colloque d'Epernay (France), 6, 7 avril 1983, C.I.E.M., Paris, 1983.

Perotti, A., L'immigration en France: éléments pour une analyse, C.I.E.M.M., Paris, 1980.

Porquier, R. et Frauenfelder, V., Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir, Le francais dans le monde, no 154, juillet 1980.

Porter, A. et Manning, R.D., L'enclave ethnique: réflexion théorique et études de cas, Revue internationale d'action communautaire, no 14/54, aut. 1985.

Richmond, A. H., Aspects of the Absorption and Adaptation of Immigrants, Canadian Immigration and Population Studies, Manpower and Immigration Canada, 1967.

Rocher, G., Introduction à la sociologie, tome 1° 'L'action sociale', p. 130-135, ed. HMH, Montréal, 1969.

St-Germain, Cl., La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Evolution de 1976 à 1982, M.E.Q., Québec, 1983.

Sayad, A., Les usages sociaux de la culture des immigrés, C.I.E.M.M., Paris, 1978.

Séguin, A., L'enseignement du francais aux allophones: essai d'amorce globale, S.E.A. - CECM, Montréal, 1982.

S.E.A. - CECM, Projet de mise en place d'un système de formation sur mesure dans l'apprentissage du francais aux allophones, Montréal, 1982.

Vasquez, A., Les étapes de l'exil, Migrants-Formation, no 41-42, oct. 1980.

Wrightman, L. S., Social Psychology in the Seventies, 1st ed., Belmont, Calif., Wadsworth Publishing, 1972.

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les autres titres disponibles sont:

- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Les hispanophones et le français, Henri Muñoz.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert en Jean-Robert Placide.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois, Danièle Grondin.

ENSEIGNER
LE FRANÇAIS
AUX
ALLOPHONES